

Kirjallisuutta hyödyntävän pedagogisen sovelluksen suunnittelu ja käyttö koulukiusaamisen vastaisessa työssä

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatuspsykologia
Helmikuu 2019
Hanna Fagerholm

Ohjaaja: Anna Rainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Hanna Fagerholm		
Työn nimi - Arbetets titel Kirjallisuutta hyödyntävän pedagogisen sovelluksen suunnittelu ja käyttö koulukiusaamisen vastaisessa työssä		
Title Kirjallisuutta hyödyntävän pedagogisen sovelluksen suunnittelu ja käyttö koulukiusaamisen vastaisessa työssä		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Anna Rainio	Aika - Datum - Month and year 02/2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 55 s. + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimuksissa, jotka käsittelevät lukemisen vaikutusta empatiakyvyn kehittymiseen, on tunnistettu neljä tekijää, jotka vaikuttavat lukijan empatiakykyyn lukemisprosessin aikana. Nämä tekijät ovat <i>uppoutuminen, narratiivisuus, positiiviseen hahmoon samaistuminen ja lukemisen tavat</i>. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida pedagoginen, alakouluun suuntautuva sovellus, jossa hyödynnetään kirjallisuutta, narratiivisuutta, positiiviseen hahmoon samaistumista ja lukemisen tapoja, jotta oppilas kokisi uppoutumisen ja <i>perezhivaniin</i> kokemuksen. Tutkimuksessa kehitellään ja tarkastellaan keinoja sellaisen työkalun kehittämiseksi, jonka avulla voidaan käsitellä ja yrittää ehkäistä koulukiusaamista kirjallisuutta hyödyntämällä. Esittelen ja analysoin suunnittelemani ja toteuttamani pedagogisen sovelluksen, jota voidaan käyttää esimerkkinä kirjallisuuden hyödyntämisestä koulukiusaamisen käsittelyssä.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Toteutin tutkimukseni laadullisen tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen piirteiden mukaisesti. Tutkimukseeni osallistui yksitoista helsinkiläiskoulun toisen luokan oppilasta. Pedagogisessa sovelluksessa käytin työtapana draaman keinoja ja kirjallisuutena Gösta Knutssonin Pekka Töppöhäntä -kirjasarjan yhtä kirjaa. Haastattelin oppilaita ja keräsin oppilailta kirjallista aineistoa pedagogisen sovelluksen toteuttamisen aikana. Käytin aineiston analysoinnissa diskursiivista lähestymistapaa ja tarkastelin oppilaiden tuottamaa kielellistä sisältöä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tulosluvussa tarkastelen kriittisesti suunnittelemani ja toteuttamani pedagogista sovellusta erityisesti empatian kannalta neljän keskeisen tekijän näkökulmasta. Suunnittelemani ja toteuttamani pedagoginen sovellus on osittain onnistunut työkalu, jota on mahdollista kehittää ja parannella koulukiusaamisen ehkäisemiseksi. Tuloksissa on nähtävissä viitteitä siitä, että oppilaat ovat mahdollisesti kokeneet uppoutumiseen ja <i>perezhivaniin</i> liittyviä kokemuksia. Tarkastelen tulosluvussa sitä, minkälaiset asiat pedagogisessa sovelluksessa ovat mahdollisesti aiheuttaneet uppoutumisen tai <i>perezhivaniin</i> kokemuksia. Tutkimukseni antaa aihetta jatkotutkimukselle, jossa luotaisiin syvempi ja pidempikestoisempi katsaus kiusaamista käsittelevään pedagogiseen sovellukseen tutkimuksessa tärkeiksi havaittujen, kirjallisuuden empatiaa mahdollistavien tekijöiden avulla.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kirjallisuus, pedagogiikka, kiusaaminen, prosessidraama, toimintatutkimus		
Keywords literature, pedagogy, bullying, process drama, action research		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Hanna Fagerholm		
Työn nimi - Arbetets titel Planning and using of pedagogical application beneficiencing literature to prevent bullying		
Title Kirjallisuutta hyödyntävän pedagogisen sovelluksen suunnittelu ja käyttö koulukiusaamisen vastaisessa työssä		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational psychology		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Anna Rainio	Aika - Datum - Month and year 02/2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 55 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objective.</i> Earlier studies have indicated, that reading can improve and refine one's ability to empathise. Whilst completing my bachelor's thesis, I indicated critically with research and studies surrounding the exploration on the effect reading and literature can have on human empathy. Four important matters were found and concluded in researches: transportation, narrativity, identifying with a positive character and customs of reading. The research purpose in this thesis is to explore the concept of preventing bullying through literary tools, based on the evidence of these four important matters. The aim of this study was to design, put into practise and evaluate pedagogical application, which is designed to use literature and these four important matters to prevent bullying. In pedagogical application, designed in this thesis, literature, narrativity, identifying with a positive character and customs of reading was used to help children accomplish experiences of transportation and perezhivanie. In the following thesis I propose to introduce and analyse the pedagogical application as an example to use literature as a concise example on how teachers and pedagogical staff can utilise literature as a measure of preventing bullying in schools.</p> <p><i>Method.</i> I accomplished this study using methods of qualitative and action research. The participants of this study were eleven second-graders from an elementary school in Helsinki. As a study material I used interviews and collected textual material created by children, who took part in the pedagogical application. In the application I used drama and literature as a means as of which to work with our subject – bullying. We read one story of Pekka Töpöhäntä -book series written by Gösta Knutsson. I analysed the collected material by discursive analysis and researched the verbal content created by children.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The results of this study attribute with experiences of transportation and perezhivanie. However, the results are by no means fully conclusive, as the research did not consider all means and circumstances surrounding the collection of data. The results give small indications of what may have created a feeling of transportation and perezhivanie amongst children responding at the time, it is however not possible to make generalized conclusions based on this evidence. The pedagogical application I have created is a partly successful tool, which aims to develop and improve understanding of how literature can be used as a successful method and tool to prevent bullying. By following research, it is possible to examine those parts of the pedagogical application, which have or have not shown effect on progressing the perceptions bullying in amongst children.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kirjallisuus, pedagogiikka, kiusaaminen, prosessidraama, toimintatutkimus		
Keywords literature, pedagogy, bullying, process drama, action research		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	LUKEMINEN JA EMPATIA	2
2.1	Neljä lukemisprosessin aikana empatiakykyyn vaikuttavaa tekijää	2
2.2	Perezhivanie lukemisprosessin ja oppimisen tukena	4
3	KIUSAAMINEN	7
3.1	Ryhmä ja roolit	7
3.2	Kiusaamiseen puuttuminen	9
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	11
4.1	Tutkimuskysymykset	11
4.2	Tutkimusasetelma	11
4.3	Aineiston analyysi	19
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	22
5.1	Miten oppilaiden kanssa voidaan käsitellä kiusaamista hyödyntäen lukemisprosessin neljää empatiakykyyn vaikuttavaa tekijää?	22
5.2	Miten pedagoginen sovellus toteutui uppoutumisen, narratiivisuuden, positiiviseen hahmoon samaistumisen ja lukemisen tapojen näkökulmasta? ..	27
5.3	Minkälaisia diskursseja on nähtävissä oppilaiden tavassa suhtautua esitettyyn kiusaamistilanteeseen ennen ja jälkeen pedagogisen sovelluksen toteuttamista?	37
5.4	Yhteenveto	45
6	POHDINTAA JA LUOTETTAVUUS	49
	LÄHTEET	53
	LIITE 1	1
	LIITE 2	2
	LIITE 3	3

1 Johdanto

Kiusaaminen on ajankohtainen ja ajaton aihe niin kouluissa kuin työelämässäkkin. Koulu-maailmassa opettajien työstä suurin osa kuluu lasten välisten konfliktitilanteiden selvittämiseen. Opettajien Ammattijärjestö OAJ:n syksyllä 2016 toteuttamassa kyselyssä 90 prosenttia varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajista kertoi joutuneensa selvittämään kiusaamistapauksia oppilaiden välillä. Opettajaa kohden ilmoitettiin 60 kiusaamistapausta pelkän syyslukukauden aikana, ja näistä selvittämättä jääneitä ilmoitettiin 12 prosenttia kaikista tapauksista. (Hongisto 2017. Viitattu 15.09.2018.)

Uskaltanen väittää, että Suomessa ei ole olemassa yhtäkään koulua, jossa kiusaamista ei esiinny missään muodossa. Ilmiön laajuus, salakavaluus ja vakavuus tekevät siitä erityistä huomiota vaativan aiheen, johon puuttumiseen ei voi olla olemassa liikaa keinoja. Vaikka vanhempien rooli lasten kasvatuksessa ja valistamisessa on keskeinen, opettajalla on ainitlaatuisen mahdollisuus vaikuttaa lapsiryhmään ja sen yksilöihin. Opettajalla on asema, josta hän kykenee tarkkailemaan lapsiryhmän dynamiikkaa puolueettomasti ja kokonaisvaltaisesti. Täten opettajalla on hyvät mahdollisuudet havaita kiusaamista ja puuttua siihen. (Salmivalli 2003: 32-33.) Sekä kotona että koulussa valistava arvo- ja asennekasvatus nähdään kiusaamista ennaltaehkäisevänä keinona, mutta on muistettava, että kiusaaminen on aina koko kouluyhteisön yhteinen ongelma. Vahvan ryhmähengen nähdään ehkäisevän kiusaamista tehokkaasti, ja sen luomiseen tarvitaan päteviä luokanopettajia ja muuta koulun henkilöstöä. (Mäntylä, Kivelä, Ollila ja Perttola 2013: 117, 119-120.)

Kandidaatintutkielmassani (ks. Fagerholm 2017) tein kirjallisuuskatsauksen tutkimuksiin, joissa käsiteltiin kirjallisuuden lukemisen vaikutuksia empatian kehittymiseen. Taivoitteenani oli saada selville, voisiko kirjallisuutta käyttää keinona koulukiusaamisen vastaisessa työssä. Tuloksista inspiroituneena halusin tutkia sellaisen pedagogisen sovelluksen käyttöä, jossa empatiakasvatuksen avulla oppilaat saadaan pohtimaan omaa asemaansa vuorovaikutustilanteissa ja toimiensa vaikutusta muihin ihmisiin. Pro gradu -tutkielmassani suunnittelen, toteutan ja analysoin kyseisenlaisen pedagogisen sovelluksen, ja tutkin samalla sen mahdollisuuksia toimia koulukiusaamisen vastaisessa työssä. Käytän pedagogisessa sovelluksessa työkaluna Gösta Knutssonin (1908-1973) Pekka Töpö-

häntä –kirjasarjaa, jota tarkastelin kandidaatintutkielmani yhteydessä kiusaamiseen liittyvien teemojen kautta. Kirjasarja sisältää paljon elementtejä kiusaamisesta, kiusaamiseen liittyvistä rooleista ja kiusaamisen vaikutuksista pienessä yhteisössä.

2 Lukeminen ja empatia

Tässä tutkielmassa käyttämäni teoriatausta pohjautuu pitkälti kandidaatintutkielmassa toteuttamani kirjallisuuskatsauksen tuloksiin ja havaintoihin (ks. Fagerholm 2017). Perehdyin tutkimuksiin, joissa selvitettiin kirjallisuuden mahdollisia vaikutuksia lukijoiden kokemus- ja ajattelumaailmaan. Tavoitteenani oli selvittää, olisiko mahdollista luoda pedagoginen kokonaisuus, jossa kirjallisuutta hyödyntäen kasvatettaisiin oppilaiden taitoja si-joittaa itsensä muiden asemaan, ja pohtia omien toimien vaikutuksia muissa ihmisissä.

Tutkimuksissa on havaittu kirjallisuudella olevan vaikutus lukijoiden kokemusmaailmaan ja siinä tapahtuviin muutoksiin (Gerrig 1993; Bal & Veltkamp 2013; Green & Brock 2000; Vezzali ym. 2016; Stansfield & Bunce 2014). Jotta kirjallisuudella olisi lukijan kokemusmaailmaan vaikutus, on otettava huomioon tarkempia lukijan kokemusmaailmaan vaikuttavia tekijöitä lukemisprosessin aikana. Kirjallisuuskatsauksessa tutkimuksista neljä esille nostettua, lukemisprosessin aikana vaikuttavaa tekijää ovat uppoutuminen, narratiivisuus, positiiviseen hahmoon samaistuminen ja lukemisen tavat (Fagerholm 2017: 20-22).

2.1 Neljä lukemisprosessin aikana empatiakykyyn vaikuttavaa tekijää

Ensimmäisenä tutkimuksista noussut, kenties merkittävin lukemisprosessin tekijä on *uppoutuminen*. Käsittelen termiä Richard Gerrigin *transportation*-termin pohjalta. Transportation kuvaa prosessia, jonka tuloksena lukija syventyy lukemaansa ja hetkellisesti unohtaa todellisessa maailmassa vallitsevat lainalaisuudet (Gerrig 1993: 1-2). Uppoutumisessa tietyt kognitiiviset toiminnot auttavat lukijaa syventymään lukemaansa niin voimakkaasti, että hän etääntyy todellisesta maailmasta. Gerrigin (1993: 10-11) mukaan tällaisen toiminnon seurauksena lukijan kokemusmaailmassa tapahtuu muutos.

Uppoutumisen vaikutuksia on tutkittu erilaisilla tutkimusasetelmilla. Balin ja Veltkampin (2013) tapaustutkimusten perusteella syvä uppoutuminen johtaa positiivisiin tuloksiin ja

heikko uppoutuminen kielteisiin. Heidän tutkimuksensa kohteena oli tutkia fiktiivisten ja ei-fiktiivisten tekstien lukemista ja näiden eroavaisuutta. Tulokset osoittivat, että fiktiiviseen tekstiin oli helpompi uppoutua ja ei-fiktiivisen tekstin lukemisella ei ollut samanlaisia vaikutuksia empatian kehittymiseen kuin fiktiivisellä. (Bal & Veltkamp 2013.) Kyseisestä Balin ja Veltkampin tutkimuksesta pohjautui toinen tekijä, joka on tärkeä erityisesti uppoutumisen mahdollistamisen kannalta.

Narratiivisuus eli tarinallisuus toimii mahdollistavana välineenä uppoutumiselle. Bal ja Veltkamp totesivat, että empatia kehittyy tehokkaammin fiktiivisten kuin ei-fiktiivisten tekstien parissa (Bal & Veltkamp 2013). Nähtävästi tekstin todellisuus tai epätodellisuus (ei-fiktiivisyys vs. fiktiivisyys) ei kuitenkaan ole ratkaisevassa asemassa, vaan uppoutumiseen vaikuttaa nimenomaan narratiivisuus. Greenin ja Brockin (2000) tutkimuksessa todettiin, että faktatekstiin on mahdollista uppoutua, kunhan se sisältää narratiivin (Green & Brock 2000: 707). Lukijan on siis mahdollista uppoutua lukemaansa fiktion yhtä lailla kuin todellisuutta jäljittelevään tekstiin, kunhan molemmat sisältävät selkeän juonen ja tarinallisia piirteitä.

Vezzali ja kumppanit (2014) toteuttivat laajan tutkimuksen kirjallisuuden vaikutuksesta empatian kehittymiseen Harry Potter -kirjasarjan parissa. Heitä kiinnosti erityisesti vähemmistöryhmiin kohdistuvien asenteiden muokkaaminen kirjallisuuden avulla. Keskeiseksi piirteeksi heidän tutkimuksestaan nousi se, samaistuiko lukija kirjan positiivisiin vai negatiivisiin hahmoihin. Tulokset osoittivat, että negatiiviseen hahmoon samaistuminen korreloi negatiivisesti toivotun muutoksen kanssa. Kirjasarjan sankariin Harryyn (positiivinen hahmo) samaistuminen taas nähtävästi paransi osallistujien mahdollisuuksia kokemusmaailman muuttumiseen. (Vezzali ym. 2016: 10-11.) *Positiiviseen hahmoon samaistuminen* voidaan näin ollen nähdä kolmantena tekijänä, joka edesauttaa kirjallisuuden aiheuttaman kokemusmaailman muutosta. Kun lukija tuntee samaistuvansa lukemaansa hahmoon, tuntee hän sympatiaa ja empatiaa tätä kohtaan. Näitä voidaan kuvata lämmön ja myötätunnon tunteiksi, joiden vaikutusta Stansfield ja Bunce (2014) tutkivat. Hahmoon samaistuminen ja tätä seuraava myötätunnon kokeminen helpottaa uppoutumista (Stansfield & Bunce 2014: 16). Kuten uppoutuminen ja narratiivisuus, myös uppoutuminen ja positiiviseen hahmoon samaistuminen ovat toisiaan tukevia tekijöitä. Greenin ja Brockin (2000: 717-718) tutkimuksessa todettiin syvimmin uppoutuneiden lukijoiden tunteneen eniten myötätuntoa tarinassa esiintyviä hahmoja kohtaan.

Neljäs kirjallisuuskatsauksessa esille noussut piirre on *lukemisen tavat*. Lukemisen tavoilla tarkoitetaan lukijan kykyä ymmärtää lukemaansa ja syventyä tarinan henkilöhahmoihin ja tapahtumiin. Tutkimusten mukaan syvällinen lukeminen johtaa myönteisempiin ja luotettavampiin tuloksiin kuin pelkkä pinnallinen selailu (Panero ym. 2016: 7). Tämän väitteen voinee jokainen lukemista harrastanut henkilö varmasti allekirjoittaa pelkästään omien kokemustensa perusteella: jo koulussa opiskeltujen aiheiden pinnallinen selaaminen kirjasta ei tuota yhtä hyviä oppimistuloksia kuin aiheeseen kunnollinen perehtyminen. Tulee myös muistaa, että lukemisen tapoja on monta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) esitellään *Perusopetuksen tehtävät ja yleiset tavoitteet*, joihin kuuluu *Monilukutaito*. Monilukutaitoon kuuluu tekstien lukemisen lisäksi kinesteettisten, numeeristen, auditiivisten ja kuvallisten tekstien lukeminen (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014: 22). Opettajana koen, että opetussuunnitelmassa lukeminen nähdään suurempana kokonaisuutena kuin pelkkien kirjoitettujen tekstien lukeminen, ja tätä ajatusta tulee hyödyntää kirjallisuuden käytössä kasvatuksellisenä keinona. Opettajana työskennellessäni olen huomannut sen, että etenkin alkuopetuksessa lasten kielellinen ilmaisu on rajattua, joten tarinaan syventymisessä tulee käyttää erilaisia lukemisen tapoja jokaisen oppilaan uppoutumisen takaamiseksi. Olen huomannut tätä helpottavan opettajan asiantuntemus jokaisen oppilaan henkilökohtaisista taidoista ja haasteista. Lukemisen tavat ei siis näin ollen rajaa pedagogisen kokonaisuuden ulkopuolelle niitä oppilaita, joiden peruslukutaito on heikompi kuin muilla. Näen opettajan roolin kirjallisuutta hyödyntävän työskentelyn yhteydessä vastuullisena johtajana, joka johtaa oppilasryhmää niin, että kaikki saavat mahdollisuuden uppoutua ja samaistua tarinaan. Kandidaatintutkielmani perusteella tämä on mahdollista toteuttaa huomioimalla erilaiset lukemisen tavat (Panero ym. 2016).

2.2 Perezhivanie lukemisprosessin ja oppimisen tukena

Psykologi Lev Vygotsky on määritellyt käsitteen *perezhivanie*, jota pidetään hyödyllisenä työkaluna tehokkaan oppimisen tueksi. Perezhivaniessa yhdistyvät yksilön emootiot, havainnot ja kognitio, ja tämän vuoksi siitä ei ole olemassa tyhjentävää englanninkielistä käännöstä. Englannin kielessä emootiot ja kognitio jaotellaan toisistaan erillisiksi kokonaisuuksiksi, joten perezhivanieta vastaavaa sanaa ei luonnollisestikaan ole olemassa

(Ferholt 2009: 3). Englanninkielisistä termeistä käytetään sanoja *feeling*, *experience* tai *living through* (<http://www.b17.ru/dic/perezhivanie/>. Viitattu 15.10.2018).

Suomen kielestä on mahdollista löytää perezhivanieta kuvaavia käsitteitä. Sana perezhivanie (переживание) käännettynä venäjältä suomeksi tarkoittaa *elämystä* tai *kokemusta* (Jelisejev 2013; www.sanakirja.org). Yksi mahdollinen, suora käännös on *läpielo* (pere=läpi, zhivanie=elo). Tämä kuvaa edellä mainittuja paremmin perezhivaniien tarkoitusta ja päämäärää: yksilö kokee tietyn tilanteen kokonaisvaltaisesti tuntien ja ajatellen, eläen sen läpi. Venäjän kielessä subjektin perezhivanie voidaan katsoa pohjautuvan verbistä *perezhivat* (переживать), joka tarkoittaa *elää*, *kokea* tai *kestää* (Jelisejev 2013). Tiivistetysti keskeisimpinä perezhivanieen liittyvinä suomenkieliset käännöksinä voidaan lyhyehkön käännöstyön tuloksena katsoa kuuluvan *eläminen* ja *kokeminen*.

Kääntämisen pulmallisuus itsessään selvittää keskeisiltä osin perezhivaniien tarkoitusta. Perezhivanie on psykologinen prosessi, jossa kognitio, havainto ja tunteet yhdistyvät kokonaisuudeksi. Perezhivanie mahdollistaa reflektoinnin ja näin ollen madaltaa kynnystä objektin ja subjektin väliselle ymmärrykselle. Se nähdään ihmisen emotionaalisena vastauksena ulkopuolisen maailman tapahtumien ja yksilön omien ajatusten välillä: se on yksilön ja ympäröivän maailman välinen suhde. (Изотова & Марцинковская 2016: 5; Ferholt 2009: 4.) Aikaisempien tutkimustulosten ja kandidaatintutkielmani perusteella näen perezhivaniien edesauttavan oppilaan uppoutumista tarinaan. Kun lukija kokee lukemisprosessin aikana läpielon kokemuksen, hän mahdollisesti unohtaa tosielämän rajoitukset ja hänen kokemusmaailmassaan tapahtuu muutos. (Gerrig 1993: 1-2.)

Vygotskyn mukaan keskeinen tekijä perezhivaniien kehittämisessä on yksilön ymmärrys omasta itsestään, minuudesta (личность). Minuus alkaa kehittyä siitä, kun lapsi alkaa ymmärtää oman itsensä olemassaolon ja sen, miten *minä* on olemassa. Hän luo oman sisäisen maailmankuvansa ja alkaa suhteuttaa itseään muihin. Hän oppii havaitsemaan ympäristössään tapahtuvia tapahtumia ja sijoittamaan itsensä niihin sekä muut ihmiset erillisiksi hänen minuudestaan. Yhtä lailla kuin minuus nähdään korkeampana psykologisena prosessina, Vygotsky korostaa minuuden kehittymisen olevan riippuvainen siitä sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä, jossa lapsi kasvaa. Lapsi havaitsee ympäristössään vallitsevia rooleja ja kulttuurisia toimintatapoja, joihin hän peilaa omia ajatuksiaan ja ko-

kemuksiaan. (Изотова & Марцинковская 2016: 6.) Minuuden kehittyneisyys on aikaisempaan tutkimukseen nojaten välttämätöntä kirjallisuuteen pohjautuvan pedagogisen kiusaamissovelluksen onnistumiseksi. Lukemisprosessin aikana tapahtuva negatiiviseen tai positiiviseen hahmoon samaistuminen nähdään keskeisenä tekijänä uppoutumisen onnistumiselle, ja uppoutumisen voimakkuuden nähdään olevan keskeinen tekijä kirjallisuudesta kumpuavan kokemusmaailman muutokselle. Oppilaalla tulee olla jonkinlainen käsitys itsestään, minuudesta, voidakseen saada samaistumisen kokemuksia lukemisprosessin aikana. (Vezzali ym. 2016: 10-11; Stansfield & Bunce 2014: 16; Green & Brock 2000: 717-718.)

Näen perezhivanien sekä uppoutumisen, narratiivisuuden, positiiviseen hahmoon samaistumisen ja lukemisen tavat keskeisinä osina tutkimustani liittyen kiusaamisen ja kirjallisuuden lukemisen välisiin suhteisiin. Tässä tutkimuksessa tulen analysoimaan niitä tekijöitä, jotka kuvaavat oppilaiden kokemusmaailmassa mahdollisesti tapahtuvaa muutosta. Tarkastelen tätä pedagogisen sovelluksen suunnittelun periaatteiden ja sovelluksen toteutumisen kautta. Tarkastelen niitä kohtia, joita kehittämällä sovellusta voidaan parantaa, jotta se soveltuisi tehokkaammin koulukiusaamisen ehkäisemisen työkaluksi. Ideaalitalanteessa uppoutumisen, narratiivisuuden, positiiviseen hahmoon samaistumisen ja lukemisen tapojen avulla pedagoginen kokonaisuus aiheuttaa oppilaissa *perezhivanien*, jolloin heidän empatiakykynsä kasvaa ja ymmärrys koulukiusaamisen haitallisuudesta lisääntyy.

3 Kiusaaminen

Lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa ilmenee aina konflikteja osana lasten normaalia kehitystä. Omien tunteiden hallinta, muiden tunteiden huomioiminen ja vuorovaikutuksellinen toimiminen ovat taitoja, joita jokainen lapsi tarvitsee ja tulee tarvitsemaan elämänsä aikana. Normaaliin kehitykseen kuuluvat ristiriidat eroavat kuitenkin kiusaamisesta. Kiusaaminen määritellään negatiiviseksi toiminnaksi, joka ilmenee vallan tai voiman väärinkäyttönä. (Salmivalli 2003: 12-13.) Sillä pyritään aiheuttamaan toiselle tahallisesti epämukavaa oloa ja henkistä tai fyysistä vahinkoa (Olweus 1993: 9). Kiusaaminen on toistuvaa kielteisen huomion, kuten nimittelyn ja hännäämisen, kohdistamista tiettyyn henkilöön. Vaikka kiusaamiseksi voidaan luokitella yksittäinen, vakavasti negatiivinen teko tietyissä olosuhteissa, toistuvuus on kiusaamiselle keskeinen kriteeri. Voimasuhteen epätasapaino on toinen kiusaamista määrittävä tekijä: kahden samanlaiset fyysiset ja henkiset voimavarat omaavan oppilaan välinen tappelu tai kinastelu ei ole kiusaamista. (Salmivalli 1999: 30-7, 52; Olweus 1993: 9-10.) Kiusaaminen on ryhmäilmiö, ja siihen liittyy erilaisia vertaisryhmässä esiintyviä rooleja (Salmivalli 2003: 69; Salmivalli 1999: 52).

3.1 Ryhmä ja roolit

Lapsen sosiaaliseen asemaan ryhmässä vaikuttavat esimerkiksi aggressiivisuus ja arkuus. Lapsen vuorovaikutuksen laatuun vaikuttavat kuitenkin ensisijaisesti *sosiaaliset* ja *sosiokognitiiviset taidot*. Sosiaaliset taidot tarkoittavat sellaisen toiminnan osaamista, joka johtaa positiiviseen kanssakäymiseen. Sosiaalisesti taitava lapsi kykenee esimerkiksi pääsemään mukaan leikkiin ja saamaan aikaan positiivista vuorovaikutusta itsensä ja muiden välillä. Sosiokognitiiviset taidot tarkoittavat kykyä tehdä havaintoja ja tulkintoja sosiaalisista tilanteista. Muiden ajatusten, aikomusten ja tunteiden tulkitseminen on helpompaa joillekin lapsille, ja sen ansiosta he osaavat ennakoida omaa ja muiden toimintaa ja sen seurauksia. Tyypillisesti aggressiiviset ja torjutut lapset tulkitsevat monesti muiden intentioneja tahallisesti vihamielisiksi, vaikka ne eivät sitä olisikaan. (Salmivalli 1999: 19-20.) On tärkeää, että lapsi pääsee kehittämään tarvittavia sosiaalisia taitoja vertaisryhmässä, sillä ei ole itsestään selvää, että kaikilla lapsilla on ollut mahdollisuus harjoitella sosiaalisissa suhteissa toimimista. Sosiaalisten taitojen ja sosiokognitiivisten valmiuksien harjoittaminen on keskeisessä asemassa kiusaamisen ehkäisemiseksi ja lasten välisen vuorovaikutuksen laadun parantamiseksi. Sosiaalinen älykkyys nähdään kuitenkin positiivisen

vuorovaikutuksen luomisen kyvyn lisäksi taitona manipulatiivisen aggression hallitsemisena: sosiaalisesti älykäs lapsi osaa tulkita tilanteita ja muokata vuorovaikutusta niin, että hän saa tahtonsa läpi huomaamatta (Salmivalli 1999: 20). Tämän vuoksi näen ehdottoman tärkeänä sosiaalisten ja sosiokognitiivisten taitojen harjoittelun lisäksi empatiakasvatuksen, jotta lapset saisivat valmiuksia tarkastella, mitä tunteita omat teot aiheuttavat muissa ihmisissä.

Christina Salmivalli (1999) on tehnyt laajaa pitkäaikaistutkimusta kiusaamistilanteisiin liittyvistä rooleista. Kiusaaminen on negatiivista, tiettyyn henkilöön kohdistettua toimintaa, jonka pääasiallista suorittajaa kutsutaan *kiusaajaksi*. Häntä, keneen negatiivinen huomio jatkuvasti kohdistetaan, nimitetään *kiusatuksi*. (12-13, 52.) Kiusaamistilanteeseen nähdään yleisesti liittyvän kaksi keskeistä roolia: kiusaaja ja kiusattu. Kiusatun ja kiusaajan roolien lisäksi kiusaamistilanteeseen liittyy Salmivallin mukaan huomattava määrä erilaisia rooleja. *Vahvistaja* on hahmo, joka ei varsinaisesti osallistu kiusaamiseen, mutta antaa kiusaajan toiminnalle myönteistä palautetta naureskellen, huudoilla kannustaen tai vain saapumalla seuraamaan kiusaamista puuttumatta siihen. *Ulkopuolisia* ovat sellaiset henkilöt, jotka eivät osallistu kiusaamistilanteeseen millään tavoin, vaan pysyttelevät siitä etäällä. He eivät anna kiusaajalle myönteistä palautetta, mutta he eivät myöskään puutu asiaan osoittamalla myötätuntoa kiusatulle. He ovat neutraaleja toimijoita, jotka eivät suoranaisesti liity kiusaamistilanteeseen. (Salmivalli 1999: 52.)

Luokittelun pedagogisessa sovelluksessa käyttämässäni kirjasarjassa esiintyvät sisarukset Pillin ja Pullan vahvistajien rooliin. He antavat kiusaajalle, eli Monnille, myönteistä palautetta naureskellen ja huudoilla kannustaen. Ulkopuolisiksi Pilliä ja Pullaa ei voi luokitella, sillä he selkeästi tukevat kiusaamista ja ovat tilanteessa osallisia. Näen kirjasarjassa esiintyvän vahvistajien lisäksi kiusaajan (Monni) ja kiusatun (Pekka). Monni kohdistaa toistuvasti hännäämistä, haukkumista ja ilkeilyä häntä heikommassa asemassa olevaan Pekkaan. On olemassa tekijöitä, jotka sääntelevät sitä, millä tavoin kirjasarjan hahmot, ja oikeassa elämässä oppilaat, ajautuvat tiettyihin rooleihin kiusaamistilanteissa. Christina Salmivallin (1999) sosiaalista statusta käsittelevässä tutkimuksessa lapset jakautuvat vertaisryhmässä viiteen kategoriaan: suositut, torjutut, keskimääräisessä asemassa olevat, huomiotta jätetyt ja ristiriitaisessa asemassa olevat. Sosiaalinen asema, johon lapsi vertaisryhmässä lukeutuu, vakiintuu nopeasti. Vaikka asema on melko pysyvä, ensivaikutelman lisäksi sillä on merkitystä, millä tavalla lapsi käyttäytyy ryhmässä. Sekä lapsen omat

odotukset ja ajatukset itsestään että muiden odotukset ja ajatukset hänen käyttäytymisestään vaikuttavat siihen, millaiseksi lapsen asema ryhmässä muodostuu. (Salmivalli 1999: 14-16.) Näin ollen näen myös kiusaamisen ja kiusatuksi tulemisen piirteenä, joka vakiintuu lasten väliseen kanssakäymiseen ja alkaa toimia oletusarvona sille, miten lapset kokevat ryhmässä vallitsevan hierarkian ja sosiaalisen kanssakäymisen normit.

3.2 Kiusaamiseen puuttuminen

Kiusaamiseen puuttumisen tavat voivat joskus ilmetä jopa vahingollisina tai kiusaamista entisestään lisäävinä. Kiusaamiseen liittyy aina tiettyjä rooleja, ja näiden roolien korostamista tulisi välttää. Erilliset kiusaamista käsittelevät oppitunnit ja rutiininomainen konfliktien selvittely oppilaiden välillä ovat tietyissä tapauksissa lisänneet turhautumista ja asettaneet oppilaat vastakkaisiin asemiin, jonka seurauksena kiusaaminen on pahentunut. Näiden tapausten pohjalta tehdyt tutkimukset ovat todenneet tehokkaimmiksi kiusaamisenvastaisiksi keinoiksi kiusaamistilanteiden pitkäaikaisseurannan ja ennaltaehkäisevän työn oppilaiden aktivoimiseksi. (Mäntylä ym. 2013: 113.) Tällöin yksittäisen oppilaan asema ei ole kiinnitetty tiettyyn rooliin, joka jo kiusaamistilanteen alkaessa on olemassa. On tärkeää huomioida koko koulun yhteinen ilmapiiri ja sitoutuminen kiusaamisen ehkäisemiseksi. Koko koulun sitoutuminen kiusaamisen vastustamiseksi on tärkeää, jotta koulussa voitaisiin ottaa käyttöön toimintamalleja, kuten esimerkiksi KivaKoulu©, kiusaamisen varalta. Kiusaamisen ehkäisemiseksi kouluissa tulee keskustelemalla herättää tietoisuutta kiusaamisesta ja sitä kautta lisätä opetushenkilökunnan ja oppilaiden sitoutumista kiusaamisen vastaiseen työhön. Toimintamallien tulee olla konkreettisia ja koskea nimenomaan kiusaamista eikä esimerkiksi muita järjestyshäiriöitä tai ongelmia, joita kouluissa esiintyy. (Salmivalli 2003: 59-60.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että yksilökeskeinen työskentely kiusaamisen ehkäisemiseksi on vähemmän tehokasta kuin ryhmässä toteutettu kiusaamisen käsittely (Salmivalli 2003: 68). Kiusaamistilanteista eriteltyt roolit tuovat esille, että kiusaamisprosessiin liittyy kiusatun ja kiusaajan lisäksi useita eri rooleja (Salmivalli 1999: 52). Kiusaaminen on ryhmäilmiö, ja sen vuoksi ainoastaan kiusaajan puhutteleminen yksittäisesti ei ole riittävä keino kiusaamisen ehkäisemiseksi tai lopettamiseksi. Aikuisen tehtävä on ohjata oppilasta ymmärtämään, että jokaisella yksilöllä on vastuu ryhmän toiminnasta. Keskeisinä

tavoitteina kiusaamisen ehkäisemiseksi voidaankin pitää oppilaan tietoisuutta kiusaamisesta ja sen seurauksista. Tärkeintä on tarjota oppilaille konkreettista tietoa, jonka avulla he kykenevät tarkastelemaan omaa rooliaan ja tekojensa vaikutuksia ryhmässä ja ryhmän jäsenissä. (Salmivalli 2003: 68-69.) Kiusaamisen tiedetään aiheuttavan vakavia psyykososiaalisia traumoja, joista yksi merkittävin on masennus (Salmivalli 2003: 25-26). Masennus on nykyajan yhteiskunnassa valitettavan yleinen sairaus, joka voi johtaa jopa itsemurhaan. Kiusaamisen ehkäisemisen voi näin ollen nähdä muun muassa masennusta ehkäisevänä tekijänä, jolloin kaikkien mahdollisten keinojen käyttäminen ja sovellusten tuottaminen on hyväksi lapsille ja heidän tulevaisuudelleen. Suurin osa kiusaamisen alkamisesta sijoittuu peruskoulun alkuun, ja kiusaamista ennaltaehkäisevä työ tulisikin aloittaa jo peruskoulun ensimmäisillä luokilla (Mäntylä ym. 2013: 117).

Laajoja kiusaamisenvastaisia toimenpideohjelmia on kehitetty ja arvioitu useissa eri maissa. Dan Olweuksen 1980-luvulla toimeenpanema interventiotutkimus oli ensimmäinen tieteellisessä kirjallisuudessa dokumentoitu kiusaamisenvastainen interventiotutkimus. Olweus kehitti intervention kiusaamisen ehkäisemiseksi, ja sen toteuttaminen antoi positiivisia tuloksia. (Salmivalli 2003: 101.) Tämän jälkeen on toteutettu laajoja interventiotutkimuksia kiusaamisen vähentämiseksi, mutta tulokset ovat olleet ristiriitaisia. Tulokset ovat osoittaneet sekä kiusaamisen vähentymistä että sen lisääntymistä. Toteutettujen interventiotutkimuksien puutteina pidetään muun muassa arvioinnin puutteellisuutta, vertailukoulujen puuttumista ja koulujen yleisten toimintatapojen erilaisuutta. (Salmivalli 2003: 103-107.) Kiusaaminen itsessään on ilmiönä monisäkeinen ja hankala tutkimuksen kohde. Kiusaamisen ymmärtäminen ryhmäilmiönä saattaa olla yksi keino tehokkaiden ja toimivien interventioiden kehittämiseksi. Keskeisimpiä haasteita kiusaamisenvastaisten interventioiden toteuttamiselle ovat entistä tarkempi arviointi ja interventioiden vaikutusmekanismien tarkempi ymmärtäminen. (Salmivalli 2003: 108.) Laajat interventiot, jotka voidaan sisäistää koko koulun toimintamalleihin, nähdään yhtenä tärkeimmistä tutkimuksen kohteista kiusaamisen ehkäisemiseksi. On tärkeää, että kehitetään työkaluja myös yksittäisten opettajien käyttöön keskustelun ja tietoisuuden herättämiseksi. Koko koulun kattavien interventioiden tutkimisen lisäksi tulisi tarkentaa sitä, miten kiusaamista tulisi käsitellä pienemmän oppilasryhmän kanssa, jotta mahdollisuudet sen ehkäisemiseksi olisivat mahdollisimman suotuisat. Luokanopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja sen kehittämiseen, ja tämän vuoksi näen tärkeänä, että opettajille tarjotaan ja kehitetään työkaluja kiusaamisen käsittelemiseksi oppilasryhmän kanssa.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on tarkastella ja analysoida sellaisen pedagogisen sovelluksen suunnittelua ja toteutusta, jossa hyödynnetään kirjallisuutta, narratiivisuutta, positiiviseen hahmoon samaistumista ja lukemisen tapoja uppoutumisen ja *perezhivanien* kokemusten tuottamiseksi oppilaille. Tutkimuksella pyritään keräämään tietoa siitä, millä tavoin kirjallisuutta voidaan hyödyntää kouluissa kiusaamisen ehkäisemiseksi. Kandidaattitutkielmani perusteella on syytä olettaa, että kirjallisuus oikein käytettynä on tehokas tapa kiusaamisen ehkäisemiseen (ks. Fagerholm 2017). Tutkimustehtävään pyrin löytämään vastauksia seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. *Miten pienten oppilaiden kanssa voidaan käsitellä kiusaamista hyödyntäen kirjallisuutta ja empatian kannalta lukemisen neljää tärkeää tekijää: uppoutumista, narratiivisuutta, positiiviseen hahmoon samaistumista ja lukemisen tapoja?*
2. *Miten pedagoginen sovellus toteutui uppoutumisen, narratiivisuuden, positiiviseen hahmoon samaistumisen ja lukemisen tapojen näkökulmasta?*
3. *Minkälaisia diskursseja on nähtävissä oppilaiden tavassa suhtautua esitetyssä kiusaamistilanteessa esiintyviin rooleihin ennen ja jälkeen pedagogisen sovelluksen toteuttamista?*

4.2 Tutkimusasetelma

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, joka noudattelee tapaustutkimuksen ja toiminnallisen tutkimuksen piirteitä. Toteutin tutkimuksen helsinkiläisen koulun toisella luokalla. Luokassa on yhteensä yksitoista oppilasta, joista kolme on tyttöjä ja loput poikia. Tapaustutkimus (case study) soveltuu käytettäväksi tutkimuksissa, joissa on mahdollista rajata yksi tapaus ympäröivästä kontekstista. Tapaustutkimuksella tavallisesti pyritään selittämään, analysoimaan ja ratkaisemaan laajempaa ilmiötä, jota tutkitaan yksittäisten tapausten kautta. (Eriksson & Koistinen 2014: 6.) Tapaukseksi voidaan rajata esimerkiksi yksittäinen oppilas, jonka kautta tarkastellaan laajempaa luokkahuonekontekstia. Tässä

tutkimuksessa yksittäinen tapaus on pedagogisen sovelluksen kehittäminen ja laajempi, analysoitava konteksti on pedagogisen sovelluksen toteuttaminen luokahuoneympäristössä.

Tapaustutkimuksen tarkemmaksi lähestymistavaksi valitsin selittävän tapaustutkimuksen. Selittävässä tapaustutkimuksessa (explanatory case study) pyritään vastaamaan kysymykseen, miksi tapaus on juuri sellainen kuin se on tai mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, millaiseksi se on muodostunut. Selittäväksi tapaustutkimukseksi voi määritellä sellaisen prosessuaalisen tutkimuksen, jonka tavoitteena on selittää prosessiin liittyvien vaiheiden ja tapahtumien välisiä suhteita. Selittävä tapaustutkimus sopii sellaiseen tilanteeseen, jossa tapaus on monimutkainen ja vaikeasti selitettävissä. (Eriksson & Koistinen 2014: 13.) Tässä tutkimuksessa tapaus, eli pedagogisen sovelluksen suunnittelu ja toteutus, on monimutkainen ja kompleksinen kokonaisuus.

Toimintatutkimuksessa tutkimuksen kohteena oleva ryhmä toteuttaa tutkijan avustuksella ohjelman, jonka tavoitteena on luoda muutosehdotus tai tuottaa ratkaisu vallitsevaan ongelmaan. Valitsin toimintatutkimuksen tutkimukseni toteuttamistavaksi, sillä sen vahvuuksina pidetään osallistujien motivoituneisuutta ja sitoutuneisuutta yhteisten toimintatapojen parantamiseksi. Toimintatutkimuksen hyvänä puolena erityisesti työelämässä pidetään kaikkien osallisuutta. Nähdään, että yhteinen osallistuminen vähentää riskiä sille, että joku osapuoli kärsisi kohtuuttomasta haitasta. Se nähdään tehokkaana keinona kiperien ryhmätilanteiden käsittelyyn. (Routio: http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/153_ohjaava.html#toimtutk. Viitattu. 23.10.2018.) Toimintatutkimusta voidaan näin ollen pitää hyvänä keinona arkojen ja henkilökohtaisten aihealueiden tutkimiseen luokahuoneympäristössä. Joillakin kiusaamisenvastaisilla toimintatavoilla on nähty olevan kiusaamista pahentavia vaikutuksia (Mäntylä ym. 2013: 113). Kiusaamisaiheisessa tutkimuksessa voidaan käyttää toimintatutkimusta osallistavan luonteensa vuoksi. Näen sen ennaltaehkäisevänä työnä, joka ei pahenna kiusaamista entisestään.

Merkityksellisuuden kehittyminen esikouluiässä muuttaa myös leikin merkitystä lapsen elämässä. Esikouluiässä toiminta ei enää dominoi lapsen leikkiä, vaan toiminnan aikaansaama merkitys on tärkeämpää. Toiminta on rakenteellisesti tärkeä väline merkityksen saavuttamisessa: ilman toimintaa merkitystä ei saavuteta. Leikki on kuitenkin aina lapselle tapa käsitellä omien ajatusten ja todellisuuden välisiä ristiriitoja ja suhteita, ja sama

funktio seuraa lasta varhaislapsuudesta kouluikään asti. Leikin muoto vain muuttuu: siinä, missä pieni lapsi leikkii äitiä ja tytärtä nukkinsa kanssa, kouluikäinen lapsi leikkii pihalla hippaa vertaistensa kanssa. Kaikelle leikille yhteistä on sääntöjen seuraaminen. Leikkiesään äitileikkiä nukella, pieni lapsi käyttäytyy niiden normien mukaan, joita hän on oman äitinsä käyttäytymisestä oppinut. Nämä ”äidilliset säännöt” säätelevät sitä, mikä leikissä on sallittua ja todellisuuden mukaista. Samoin kouluikäinen lapsi leikkiessään noudattaa tiettyjä sääntöjä: minkälainen toiminta on sallittua ja mikä ei. (Vygotsky 1967: 10-12.) Käsitellessämme Pekka Töpöhännän tarinaa tutkimuskohteena olevan luokan kanssa työskentelemme tietynlaisen leikin kautta. Luemme mielikuvituksellisen tarinan, josta on löydettävissä todellisuuteen viittaavia, realistisia piirteitä, kuten paikannimet Ullanlinnassa ja hahmojen väliset suhteet. ”Leikin varjolla” turvataan yksittäisen oppilaan asema vertaisryhmässä ja kyetään asettamaan oppilaat tasa-arvoiseen asemaan. Aikaisempien kiusaamista käsittelevien tutkimusten mukaan on haitallista käsitellä kiusaamista tavoilla, joissa oppilaita kohdellaan sen mukaan, ovatko he olleet kiusaamistilanteessa kiusaajan, kiusatun tai vahvistajan roolissa. (Bowell & Heap 2005: 18; Mäntylä ym. 2013: 113.)

Pedagoginen sovellus toteutettiin oppitunneilla kolmena eri koulupäivänä viikon aikana. Menetelmänä käytin yksilöhaastatteluja ja prosessidraamaa. Prosessidraama on draaman muoto, joka soveltuu halutun teeman käsittelyyn monipuolisten toimintatapojen ja prosessuaalisen työskentelyn avulla. Siinä toiminnalle asetetaan tietty päämäärä, jonka saavuttamiseen käytetään monipuolisesti draaman eri keinoja. (Bowell & Heap 2005: 20-21.) Ennen pedagogista sovellusta sekä pedagogisen sovelluksen toteuttamisen jälkeen toteutin haastattelut, joissa esitin oppilaille pienillä leluhahmoilla kiusaamistilanteen. Tilanteessa oli neljä hahmoa: kiusaaja, kiusattu ja kaksi ulkopuolista. (Salmivalli 1999: 52.) Haastattelutilanteen kiusaaja heitti kiusatun repun pensaaseen nauraen. Ulkopuoliset ilmenivät tilanteessa kahtena oppilaana, jotka näkivät tilanteen etäältä, mutta eivät liittyneet siihen fyysisesti. Tilanteen esittämisen jälkeen kysyin oppilailta neljä kysymystä:

- Mitä tässä mielestäsi tapahtui?
- Mitä ajatuksia se sinussa herättää?
- Oletko joskus kokenut tai nähnyt mitään tämänkaltaista?
- Ketkä tarinan hahmoista ovat tärkeässä roolissa?

Tavoitteenani oli haastatteluilla kartoittaa sitä, tunnistavatko oppilaat kiusaamisen ja näkevätkö he ulkopuolisten roolit tärkeänä. Tallensin haastattelut videoimalla, ja luokittelin vastaukset kolmeen ryhmään: *tapahtuma*, *kokemukset* ja *roolit*. Haastatteluihin pureutuvassa diskurssianalyysissä jätin *kokemus* -kohdan huomiotta. Koen, että tutkimuksen tavoitteen kannalta olennaista tietoa on se, miten oppilas ymmärsi esittämäni tilanteen. Esitetyn tilanteen vertaaminen omiin kokemuksiin saattoi auttaa oppilasta refleктоimaan näkemäänsä ja pohtimaan antamiensa vastauksien merkitystä todellisessa elämässä, mutta tämän tutkimuksen kannalta näen tiedon epäolennaisena. Jatkotutkimuksen kannalta voisi olla mielenkiintoista selvittää, miten ja minkälaisen työkalujen avulla oppilaiden omia kiusaamiskokemuksia voitaisiin käyttää osana pedagogisen sovelluksen toteuttamista. Omat kokemukset ovat arvokasta henkistä pääomaa, jonka käyttäminen suoranaisesti pedagogisiin tarkoituksiin yksilöstä irrallisena saattaa osoittautua jopa vahingollisena lähestymistapana sekä ryhmän että yksilön henkisen tasapainon kannalta (Mäntylä ym. 2013: 113; Bowell & Heap 2005: 18). Tämän vuoksi koin, etten ole oikeutettu käsittelemään oppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia tutkimuksellisiin tarkoituksiin ilman nimenomaiseen kokemuksiin perustuvan tutkimuksen toteuttamista ja huolellista pohjatytöä juuri kyseisen aiheen osalta.

Ensimmäisen oppitunnin aikana luin oppilaille Gösta Knutssonin (1908-1973) Pekka Töpöhäntä -tarinasta katkelman, jossa Pekka Töpöhäntä tapaa iltakävelyllään Monnin, Pillin ja Pullan. En lukenut tarinaa sellaisenaan, vaan muokkasin sitä tutkimukseni luotettavuuden parantamiseksi. Jätin lukematta sellaisia adjektiiveja, jotka lukijan puolesta määrittivät tulkintaa hahmojen toiminnasta. Monni on tunnetun kirjasarjan ilkeä hahmo, joka jatkuvasti kiusaa Pekkaa ja yrittää keksiä tämän pään menoksi kepposia. Christina Salmivallin (1999: 52) kiusaamistutkimusta mukaillen Monni on kertomuksen kiusaajahahmo. Kirjailija on pyrkinyt korostamaan tätä roolia sellaisilla adjektiiveilla, kuten *ilkeä*, *kiukuisesti* ja *ivallisesti*. Jätin oppilaille lukiessani lausumatta nämä sanat, sillä halusin tulkinnan hahmojen toiminnasta ja luonteesta jäävän oppilaalle. Pyrin siihen, että kirjailijan käsitys hahmon tekemisestä ei ilmenisi oppilaalle annettuna, vaan oppilas refleктоisi itse hahmojen asemaa niiden tekojen ja vuorosanojen kautta. On kuitenkin huomioitava se tosiasia, että kirjasarja on monelle lapselle aiemmin tuttu, ja sen vuoksi oppilaalla saattaa olla jo valmiiksi käsitys hahmojen luonteenpiirteistä. Tämä tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa ja pohtia, millä tavoin ennakkokäsitykset voitaisiin pedagogisen sovelluksen toteuttamisessa välttää.

Kiusaamisen tunnistaa sen erityispiirteiden perusteella: se on sosiaalinen tapahtuma, jossa kielteinen huomio kohdistuu toistuvasti tiettyyn henkilöön (Salmivalli 1999: 30-7, 52). Kertomuksesta on havaittavissa, että Pekkaan kohdistetaan nimittelyä, hännäämistä sekä naurunalaiseksi tekemistä. Näitä kiusaamisen muotoja osoittaa Monni, joka aloittaa kiusaamisen ja yllyttää ystäviään Pilliä ja Pullaa liittymään mukaan. Tämä toistuu systemaattisesti kaikissa Pekka Töpöhäntä -tarinoissa, ja uhrin rooliin on ajautunut itse Pekka. Alla on liitteenä lukemani tarina. Mustatut kohdat ovat sanoja, jotka jätin pois tarinasta ja ei-kursivoidut sanat sanoja, joita olen muuttanut. (letkis → flossaus)

”Mitä se semmoinen flossaus oikeastaan on? kysyi Pirkon ja Ollin isä eräänä päivänä päivällisen jälkeen. – Eikö isä tiedä, että flossaus on viime vuosien kaikkein vetävin tanssi, sanoi Pirkko. –

Pekka Töpöhäntä istuskeli korissaan ja höristi korviaan. Tuosta flossauksesta hänkin oli kuullut viime aikoina puhuttavan, mutta mitä se oikeastaan oli, siitä hän tiesi yhtä vähän kuin Pirkon ja Ollin isä. Ja olkoon minun puolestani mitä tahtoo, tuumi Pekka, haukotteli, nuoleskeli huuliaan ja venytteli – ja sitten hän lähti kävelylle, sillä hänen mielestään oli terveellistä tehdä pieni tassuttelukierros ennen nukkumaanmenoa.

Vaikka maaliskuu oli jo miltei lopussa, oli kaduilla vielä paljon lunta. Maa tuntui kylmältä tassunanturoitten alla, ja siksi Pekka otti tavallista pitempiä askeleita. Sillä tavoin eivät tassunanturat koskettaneet niin usein lumista maata.

Harjukujan ja Linnankadun kulmassa tuli vastaan ilkeä Monni-kissa, jonka kannoilla roikkuivat Pilli ja Pulla.

Monni istahti Pekan tielle, Pilli ja Pulla istuutuivat Monnin taakse. Pekkakin istahti, ja niin siinä sitten istuttiin ja tuijotettiin.

-Miten sinä otat noin pitkiä askeleita? sanoi Monni kiukkuisena. -Sinä luulet tietenkin että se näyttää arvokkaalta. Mutta kyllä sinä erehdyt, jos luulet että tuollainen raukka, jolla ei ole häntää, voisi näyttää arvokkaalta. Vaikka tekisit mitä, niin sinä et näytä arvokkaalta.

-Sinä et koskaan voi tulla yhtä arvokkaaksi kuin me, sanoi Pilli.

-Me tässä ollaan arvokkaita eikä muut, sanoi Pulla.

-Suu kiinni, sanoi Monni, -sillä täällä ei kukaan muu ole arvokas kuin minä.

Pekka nuoleskeli huuliaan ja pohti kuumeisesti, mitä tuohon voisi vastata. Sen pitäisi olla jotakin oikein nokkelaa. Mutta ikävä kyllä, hän ei keksinyt yhtään mitään.

-Niinpä niin, sanoi Monni, ja hänen vihreät silmänsä välähtelivät ilkeästi. -Sinä olet koppava, ja sillä siisti.

Hetken verran Pekka mietti, pitäisikö hänen selittää heille, että hän otti pitkiä askeleita vain jotta tassunanturat eivät tulisi niin lumisiksi. Mutta kun hän arvasi että Monni pitäisi moista pelkkänä typeryytenä, hän päätti siirtää keskustelun kokonaan uuteen asiaan. Sen takia hän kysyi

-Mitä mieltä olette flossauksesta?

-Flossauksesta, sanoi Monni nyrpistäen nenäänsä. -Mitä hölynpylyä se on?

-Pelkkää pölyä, sanoi Pilli.

-Pölyä eikä mitään muuta, Sanoi Pulla.

-Flossaus on päivän tanssi, sanoi Pekka. -Viime vuosien kaikkein vetävin tanssi. Vaikka en minä oikein tarkkaan tiedä mitä se on.

-Ja koskas sinä olisit tiennyt tarkkaan jotakin? Sanoi Monni **ivallisesti**. – Jos sinulla on joskus hiukan järkeä ollut, niin seoli varmasti hännässä ja hävisi sen mukana.

Pilli ja Pulla nauroivat katketakseen, ja Monni näytti mahdottoman tyytyväiseltä.

-Nykyään tanssitaan joka paikassa flossausta, sanoi Pekka. -Vaikka en minä tietenkään osaa flossata, minä tanssin joskus hiukan polkkaa ja sensellaista.

-Etenkin sensellaista, sanoi Monni **ilkeästi**. -Ne sinun tanssisi ovat kyllä varmaan aika kummallisia.

-Ei minulla ole ollut tilaisuutta harjoitella, sanoi Pekka hämillään. -Mutta tarkoitukseni oli vain sanoa, että flossaus on päivän tanssi, ja se on varmasti totta, sillä Pirkko sanoi niin.

-Noita typeryyksiä ei jaksa kuunnella enempää, sanoi Monni. -Hyvästi. Pilli ja Pulla, tulkaa pois!

Ja Monni ja Pilli ja Pulla marssivat mahtavasti matkoihinsa. Pekka nuolaisi huuliaan ja lähti omalle taholleen.”

(Knutsson, G. *Maailman paras Pekka Töpöhäntä*.
s. 7-9. Gummerus Helsinki, 2013.)

Luokittelen Pillin ja Pullan vahvistajien rooliin. Vahvistaja ei varsinaisesti osallistu kiusaamiseen, vaan antaa kiusaajalle myönteistä palautetta naureskellen, huudoilla kannustaen tai jopa vain ilmestymällä seuraamaan kiusaamista. Ulkopuolisiksi Pilliä ja Pullaa ei kuitenkaan voi luokitella, sillä he selkeästi tukevat kiusaamista naurun ja huutelun myötä. Ulkopuolisiksi Salmivalli määrittelee sellaiset henkilöt, jotka eivät osallistu kiusaamistilanteeseen vaan pysyttelevät siitä sivummalla (Salmivalli 1999: 52). Pilli ja Pulla osallistuvat tilanteeseen kommentoimalla ja myötäilemällä Monnin sutkautuksia. Tämä ilmenee tarinassa kahdessa eri kohtaa:

” (Monni:)-Sinä luulet tietenkin, että se näyttää arvokkaalta. Mutta kyllä sinä erehdyt, jos luulet että tuollainen raukka, jolla ei ole häntää, voisi näyttää arvokkaalta. Vaikka tekisit mitä, niin sinä et näytä arvokkaalta. -Sinä et koskaan voi tulla yhtä arvokkaaksi kuin me, sanoi Pilli. -Me tässä ollaan arvokkaita eikä muut, sanoi Pulla.”

”-Flossauksesta, sanoi Monni nyrpistäen nenäänsä. -Mitä hölynpölyä se on? -Pelkkää pölyä, sanoi Pilli. -Pölyä eikä mitään muuta, Sanoi Pulla.”

Kertomus kuunneltiin kaksi kertaa, ja ennen toista kuuntelukertaa jaoin oppilaille tehtävänannon. Oppilaiden tehtävänä oli valita kertomuksesta itseä kiinnostava hahmo ja piirtää se. Pyysin oppilaita kirjoittamaan piirrookseen, millainen luonne hahmolla on ja lyhyen perustelun sille, miksi oppilas päätyi piirtämään juuri tämän hahmon. Pyrin tällä edesauttamaan oppilaiden uppoutumista hahmoihin tutustumisen ja mahdollisesti syntyvien samaistumiskokemusten avulla. (Gerrig 1993; Vezzali ym. 2016; Stansfield & Bunce

2014.) Keräsin piirrokset tutkimusaineistoksi, josta analyysivaiheessa huomioin erityisesti oppilaiden kirjoittamat, sanalliset selitykset. Olen tutkimuksessani kiinnostunut oppilaiden tuottamista kielellisistä diskursseista, enkä siksi analysoi oppilaiden tuottamia piirroksia.

Toisella oppitunnilla muisteltiin edellisellä kerralla oppilaiden piirtämiä hahmoja muistin virkistämiseksi, jonka jälkeen luin vielä kerran tarinan ääneen. Tämän jälkeen oppilaat työskentelivät pienryhmissä. Pienryhmien tehtävänä oli luoda patsas tietystä tarinan kohdasta. Tavoitteenani oli edelleen syventää oppilaiden uppoutumista tarinaan. Pienryhmä sai keskenään jakaa patsaassa esiintyvien oppilaiden roolit, jotta oppilailla olisi mahdollisuus esittää sitä hahmoa, johon koki eniten samaistumisen kokemuksia. Lisäsin sovelluksen toteuttamisvaiheessa suunnitelmaan, että jokainen oppilas saa patsastyöskentelyn tueksi puhe- tai ajatuskuplan, johon tuli keksiä ja kirjoittaa esittämänsä hahmon vuorosanat ylös. (Vezzali ym. 2016; Stansfield & Bunce 2014.) Tunnin lopussa kaikki patsaat esitettiin ajatus- ja puhekuplineen. Patsaista käytiin vapaata keskustelua, jonka aikana pohdittiin, mitä kussakin patsaassa juuri tällä hetkellä tapahtuu. Luokittelin puhe- ja ajatuskupliin kirjoitetut kommentit roolikohtaisesti. (ks. Liite 1)

Kolmannelle oppitunnille suunnittelin ohjelmanumeron, jossa oppilas tuotaisiin ratkaisevaan asemaan tarinassa esiintyvän kiusaamistapauksen selvittämisessä. Tavoitteenani oli asettaa oppilaat sellaiseen rooliin, jossa he omana itsenään pohtisivat, miten ulkopuolinen tekijä voisi toimia huomatessaan kiusaamista tapahtuvan. Halusin antaa oppilaille mahdollisuuden reflektoida omia kokemuksiaan, mutta silti pysyä ulkopuolisen tarkkailijan roolissa ilman, että heidän henkilökohtaiset kokemuksensa olisi jaettava muiden kanssa. Kirjoitin ja nauhoitin Pillin ja Pullan välisen keskustelun, jossa he ilmaisivat huolensa siitä, että heidän mielestään Monni kohtelee Pekkaa ilkeästi. Todetessaan, että molemmat olivat huomanneet saman asian, he alkoivat miettiä ratkaisukeinoja tilanteen selvittämiseksi. Keskustelun lopussa he totesivat, että kertoisipa joku heille, miten tällaisessa tilanteessa kannattaisi toimia. Alla Pillin ja Pullan välillä käyty keskustelu, jonka oppilaat kuulivat nauhalta.

Pillin ja Pullan keskustelu:

Pilli: Kuule Pulla, mitä olet mieltä tuosta Monnista?

Pulla: Miten niin? Monnihan on ihan paras tyyppi! Se keksii aina niin hauskoja juttuja.

Pilli: Niin niin, mutta mitä kun se aina tuota Pekkaa niin kovasti haukkuu ja nälvi...
Mun mielestä se tuntuu vähän hölmöltä.

*Pulla: Niiiiiin no se on ihan totta... Ei se kovin kivalta kuulosta. Mutta onhan se Pek-
 kakin välillä aika tyhmä.*

*Pilli: Niin niin, on se... Mutta ei sitä ihan noin kovin minusta tarttis dissata. On se sillai
 ihan kivakin tyyppi.*

*Pulla: No niiin... Oot kai ihan oikeessa... Mutta en mä ainakaan Monnille uskalla mi-
 tään sanoa. Se alkaa muuten haukkua meitä eikä halua enää hengaila meidän kanssa.*

Pilli: Toi on kyllä totta. Pitäiskö sitten puhua Pekalle?

Pulla: Ai mitä? Että älä ota ittees vaikka Monni haukkuu sua?

Pilli: No jaa emmä tiä... Eikai se meille kuitenkaan kuulu.

*Pulla: Niin, ei se kyllä meille kuulu... Mutta jotenkin musta alko nyt tuntuu siltä, että
 meidän just pitäis tehdä jotain. Mut kenelle me voisit puhua tästä? Mitä me voisit
 tehdä?*

*Pilli: Hmm... En tiedä. Pitää koittaa miettiä. Kertoispa joku meille, mitä tällaisissa ti-
 lanteissa kuuluu tehdä...*

Kuuntelun jälkeen oppilaat saisivat tehtäväksi kirjoittaa Pillille ja Pullalle kirjeen, jossa he kertoisivat oman ehdotuksensa tilanteen ratkaisemiseksi. Kirjettä ei tarvitsisi näyttää muille oppilaille tai opettajalle. Alla taulukkoon koottuna pedagogisen sovelluksen ai- kana kerätty aineisto ja aineiston keräämiseen käytetyt toimintatavat.

Taulukko 1. Aineiston keruutavat, tavoitteet ja kerätty aineisto.

Oppitunti	Toiminta	Tavoite	Aineisto
	Ohjaajan toteut- tama haastattelu	Kerätä havaintoja oppilaan tavasta suhtautua kiusaa- miseen	Videoitu haastat- telu
1. oppitunti	Tarinan kuuntelu, hahmojen piirtämi- nen, hahmojen ku- vailu	Oppilas saa koke- muksen tarinasta ja hahmot tulevat lä- helle oppilasta	Kirjallinen ai- neisto (piirroksat)
2. oppitunti	Tarinan kuuntelu, patsastyöskentely, puhekuplat	Oppilas syventyy tarinaan ja alkaa pohtia tarinan roo- leja ja niiden suh- teita toisiinsa	Kirjallinen ai- neisto (puhekup- lat)
3. oppitunti	Keskustelun kuun- telu, kirjeet	Oppilas pohtii ”vahvistajien” ase- maa kiusaamisti-	Kirjallinen ai- neisto (kirjeet), videoaineisto

		lanteessa ja ymmärtää kiusaamisen vakavuuden	
	Ohjaajan toteuttama haastattelu	Kerätä havaintoja oppilaan tavasta suhtautua kiusaamiseen	Videoitu haastattelu

4.3 Aineiston analyysi

Vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen selittävän tapaustutkimuksen periaattein selittämällä seikkaperäisesti prosessiin liittyviä vaiheita. Tuotan analyttisen kuvauksen pedagogisen sovelluksen suunnittelun periaatteista ja tapahtumista sekä niiden välisistä suhteista. (Eriksson & Koistinen 2014: 13.) Tapaustutkimuksen keskeisinä tavoitteina pidetään tutkittavan tapauksen määrittelyä, analysointia ja ratkaisua, joista ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatessa keskityn määrittelyyn ja analysointiin. Tapauksen kontekstin kuvaaminen on tärkeä osa tapaustutkimusta, sillä se osaltaan selittää tapausta itsessään. (Eriksson & Koistinen 2014: 4, 8.) Tuon tutkimuksessani ilmi kontekstin, jossa pedagoginen sovellus pannaan toimeen. Tämä helpottaa lukijan tulkintaa ja ymmärrystä tutkittavaan tapaukseen, pedagogiseen sovellukseen, liittyen. Tapaustutkimukselle tutkimuksen tapahtumaympäristön kuvaus on tärkeää kontekstin ymmärrettävyyden takaamiseksi, ja tämän vuoksi erittelen tutkimuksen toteuttamisolosuhteet, päämäärän, toimijat ja teoreettiset perustelut valitsemilleni toimintatavoille (Eriksson & Koistinen 2014: 8).

Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaavien aineistojen analysoinnissa käytän diskursiivista lähestymistapaa. Diskursiivisessa analyysissä ei olla kiinnostuneita siitä, mitkä vastaukset ovat väärä ja mitkä oikeita, vaan siitä, miten todellisuutta luodaan kielen avulla. Tilanteisiin pureutuvalla diskurssianalyysillä pyritään selvittämään sitä, miksi toimimme tietyllä tavalla. Sen lisäksi, että erilaiset diskurssit heijastavat ympäröivää maailmaa, ne myös luovat sitä todellisuutta, jossa elämme. (Pynnönen 2013: 4-5, 8.) Diskurssianalyysi tukeutuu erityisesti kielenkäytön eri funktioihin. Sen avulla tutkitaan kielenkäyttöä erilaisissa tilanteissa. Erityisesti lingvistiikan piirissä diskursiivista lähestymistapaa suositetaan tutkimusmenetelmänä (Johnstone 2002: 4). Diskursiivisessa lähestymistavassa kielenkäyttöä tutkaillaan mikro- ja makrotasolla. Eri tasot sisällyttävät kie-

lenkäytön tason laajempaan yhteiskunnalliseen ympäristöön. Kieli nähdään monitasoisena kompleksina, jonka avulla luodaan sosiaalista todellisuutta ja päinvastoin: sosiaalinen todellisuus vaikuttaa siihen, miten kieltä käytetään ja millaisia merkityksiä puhe saa. Diskurssianalyysin perusajatus onkin tarkastella maailmaa ja todellisuutta nimenomaan kielen kautta. (Pynnönen 2013: 5-6.) Vaikka lingvistiikka on diskurssianalyysikentässä tyypillinen tutkimuksen kohde, menetelmää käytetään esimerkiksi sosiaalisten suhteiden, kommunikaation ja identiteetin tutkimuksessa. Tämänkaltaisiin teemoihin päästään monesti tutkailemalla kielenkäyttöä; sen rakennetta ja funktiota. (Johnstone 2002: 4.)

Diskurssin käsite ei ole yksiselitteinen, ja diskursiivista lähestymistapaa hyödyntävällä tutkijalla onkin vastuu määritellä, mitä hän diskurssilla itse tarkoittaa. Diskurssin merkitys ei siis välttämättä ole tutkijallekaan pysyvä, mutta hänen tulee selvittää diskurssille antamia merkityksiä. Perinteisessä diskurssitutkimuksessa diskurssi -käsitteellä nähdään olevan kaksi eri määritelmää. Diskurssilla (*discourse*) tarkoitetaan kielellistä ja semioottista toimintaa, jota rajaavat sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset ehdot. Tällöin kieli nähdään toiminnan resurssina sosiaalisessa toiminnassa, eli diskurssissa. Diskurssit (*discourses*) nähdään historiallisesti kehittyneenä kieliyhteisön tunnistamana tapana kuvata ja merkityksellistää erilaisia ilmiöitä ja tapahtumia. (Pynnönen 2013: 7-8.) Tutkimuksen tekoa aloittaessa diskurssin varsinkin laajaa käsitettä voi selvittää itselleen seuraavilla lausahduksilla: maailma muokkaa diskursseja, ja diskurssit muokkaavat maailmaa; kieli muokkaa diskursseja, ja diskurssit muokkaavat kieltä; (tutkimukseen) osallistujat muokkaavat diskursseja, ja diskurssit muokkaavat (tutkimukseen) osallistujia. (Johnstone 2002: 9.)

Ymmärrän diskurssin käsitteen eräänlaisina konsensusuksina tai ideologioina, joita maailmassa vallitsee. Näen diskurssi -käsitteen yleisenä ilmapiirinä, joka rajautuu yhteiskunnan, yksilöiden kokemusten ja sosiaalisen kanssakäymisen mukaan. Erilaiset diskurssit voivat vaihdella esimerkiksi saman koulun ja saman luokka-asteen rinnakkaisluokkien välillä. Se, miten esimerkiksi tämän tutkimuksen kohteena olevalla luokalla on käsitelty kiusaamista ennen kiusaamisaiheisen tutkimuksen toteuttamista, vaikuttaa oppilaiden vastauksiin ja kehitykseen tutkimuksen aikana. Tutkimuksen kohteena olevalla luokalla kiusaamista on käsitelty KiVa koulu© -ohjelman avulla, joten oppilailla on jo tietynlainen kokemus kiusaamisesta ja sen käsittelystä. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, millä

tavoin kirjallisuutta hyödyntävää pedagogista sovellusta on mahdollista hyödyntää koulukiusaamisen vastaisessa työssä. Päätin valita aineistoni analysointiin diskursiivisen lähestymistavan sen kieleen tukeutuvan erityispiirteen vuoksi. Analysoin aineistoa poimimalla aineistosta sanoja ja ilmauksia, joista on mahdollisesti nähtävissä oppilaiden uppoutuminen käsiteltävän tarinaan. Tarkastelen kielellisiä ilmauksia, jotka antavat viitteitä siitä, että oppilas käy mahdollisesti läpi uppoutumisen tai *perezhivaniien* kokemusta. Näiden kokemusten havaitsemiseksi tarkastelen aineistosta esiin nousseita samaistumisen kokemuksia (lämmön ja myötätunnon tunteita) sekä aikaisempien kokemusten reflektointia käsiteltyyn aiheeseen liittyen. (Gerrig 1993; Vezzali ym. 2016; Stansfield & Bunce 2014; Изотова & Марцинковская 2016: 5; Ferholt 2009: 4.)

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

5.1 Miten oppilaiden kanssa voidaan käsitellä kiusaamista hyödyntäen lukemisprosessin neljää empatiakykyyn vaikuttavaa tekijää?

Tässä kappaleessa tulen vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka käsittelee sitä, miten pienten oppilaiden kanssa voidaan käsitellä kiusaamista hyödyntäen kirjallisuutta ja empatian kannalta lukemisen neljää tärkeää tekijää: uppoutumista, narratiivisuutta, positiiviseen hahmoon samaistumista ja lukemisen tapoja. Suunnittelin itse pedagogisen sovelluksen tutkimuksista nousseihin, kirjallisuuden ja empatiakasvatuksen yhteyden välillä vaikuttaviin neljään tekijään, uppoutumiseen, narratiivisuuteen, positiiviseen hahmoon samaistumiseen ja lukemisen tapoihin, nojautuen (Gerrig 1993; Bal & Veltkamp 2013; Green & Brock 2000; Vezzali ym. 2016; Stansfield & Bunce 2014). Vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen selventämällä niitä periaatteita, jotka on otettava huomioon kiusaamista käsittelevän pedagogisen sovelluksen suunnittelussa ja millä tavoin itse otin ne suunnitteluprosessissa huomioon. Suunnittelemani pedagogisen sovelluksen ideaalisena päämääränä on oppilaan uppoutuminen tarinaan, jonka kautta hänen kokemuksensa vuorovaikutuksesta ja myötätunnosta lisääntyy. Tätä tavoitetta tukevana teoriana käytän uppoutumisen, narratiivisuuden, positiiviseen hahmoon samaistumisen ja lukemisen tapojen lisäksi Lev Vygotskyn *perezhivanie* -käsitettä ja siihen liittyviä tekijöitä.

Draama soveltuu peruskouluun kokemuksellisen ja toiminnallisen luonteensa vuoksi. Tunnetaitojen opettelu on keskeinen osa draamatyöskentelyä, ja siksi se soveltuu erityisesti kiusaamisen käsittelyyn. (Toivanen 2015: 12.) Pedagogisen sovelluksen suunnittelussa päätin käyttää apunani prosessidraaman suunnittelun tueksi määriteltyjä kysymyksiä: ”minkälaiseen inhimilliseen kokemukseen haluan johdattaa oppilaat ja mihin erityiseen asiaan haluan kohdistaa heidän oppimisensa?”, ”minkälaiset olosuhteet on luotava, että draama käsittelee teemaa?” ja ”mikä on roolihahmojen näkökulma, jotta draamaan syntyisi jännite?”. (Bowell & Heap 2005: 20-21.) Nämä tukikysymykset sopivat hyvin pedagogisen sovelluksen suunnitteluun. Inhimillinen kokemus, johon halusin johdattaa oppilaat, oli kokemus siitä, että kiusaaminen on väärin. Käyttämäni teoriataustan perusteella olosuhteiden tulisi olla sellaiset, jossa oppilaan olisi mahdollista uppoutua tarinaan

ja samaistua siinä esiintyviin hahmoihin sekä käyttää erilaisia lukemisen tapoja. (Gerrig 1993; Bal & Velkamp 2013; Green & Brock 2000; Vezzali ym. 2016; Stansfield & Bunce 2014.)

Tutkimusongelman perusteella pedagogisen sovelluksen teemaksi määräytyi kiusaaminen ja toiminnan päämääräksi oppilaiden kiusaamiskäsitysten kartoittaminen ja kiusaamisen käsittely oppilaiden kanssa. Olosuhteiden tulisi olla sellaiset, jossa oppilas tuntee olonsa turvalliseksi, ja oppilaan tulisi kyetä ilmaisemaan itseään ilman pelkoa siitä, että häntä loukataan (Bowell & Heap 2005: 18). Teemaa tukevat olosuhteet ja roolihahmojen näkökulma olivat jo valmiina kertomuksen myötä: Pekka Töpöhännässä kiusaaminen on vahva teema ja roolihahmojen näkökulmat sekä suhteet toisiin roolihahmoihin ennalta määrättyjä. Tällöin yksittäisen oppilaan asema on turvattu: jos käsiteltäisiin esimerkiksi luokalla tapahtunutta kiusaamistilannetta, oppilaat asetettaisiin heti tiettyihin rooleihin. Fiktiivisen kertomuksen kautta oppilas voi sijoittaa itsensä mihin tahtoo ja samaistua siihen hahmoon, mihin kokee parhaiten samaistuvansa. (Bowell & Heap 2005: 18; Stansfield & Bunce 2014; Vezzali ym. 2016.)

Pedagogisen sovelluksen suunnittelun pohjimmaisena linjana pidän sitä, että oppilailla tulee olla mahdollisimman suotuisat mahdollisuudet uppoutua tarinaan. Uppoutumisen mahdollistaa narratiivisuus, jonka saa liitettyä sovelluksessa käsiteltävän materiaalin, Pekka Töpöhännän, avulla. (Gerrig 1993: 1-2; Bal & Velkamp 2013.) Halusin kuitenkin tukea narratiivisuutta tekstin lisäksi muilla keinoilla varmistaakseni sen olevan läsnä sovelluksessa, ja tästä ajatuksesta päädyin prosessidraaman valitsemiseen työkaluksi. Päätin taata narratiivisuuden luomalla sovelluksen siten, että kirjasta lukemamme tarinan lisäksi oppilaat pääsisivät itse elämään ja luomaan draamaa. Loin laajemman kuin yhden oppitunnin mittaisen sovelluksen, ja sen aikana kävisimme oppilaiden kanssa lävitse yhtä ja samaa, jatkuvaa tarinaa. (Bal & Velkamp 2013.) Sen lisäksi, että oppilaat kuulisivat juonellisen tarinan, he saisivat elää ja osallistua sellaiseen itse. Tämä tukee narratiivisuuden huomioimista lasten toiminnassa.

Keskeisenä työkaluna käytin Pekka Töpöhäntää, sillä kirjallisuus ja juonellisen tarinan sisältävä teksti on tärkeä osa pedagogista sovellusta. Halusin oppilaiden elävän läpi nimenomaan kyseisessä tarinassa esitettyjä tilanteita, roolihahmoja ja roolihahmojen välisiä suhteita, ja siksi suunnittelin toteuttavamme prosessidraaman Pekka Töpöhännän tarinaan

liittyen. Yhdessä tarinassa pitäytyminen takaisi teeman ja toiminnan päämäärän selkeänä. Koin, että jos loisimme oppilaiden kanssa kokonaan uuden tarinan irtonaisena Pekka Töpöhännästä, vaarana olisi se, että päämäärä ja kiusaamisteema pääsisivät katoamaan toiminnan keskiöstä. Tämän lisäksi näin on mahdollista hyödyntää monipuolisia lukemisen tapoja ja luoda uppoutumiselle paremmat mahdollisuudet (Panero ym. 2016).

Liitin lukemisen tavat oppilaiden toimintaan ja sovelluksen eteenpäinviemiseen. Suunnittelin ensimmäisellä tunnilla lukevani tarinan oppilaille ääneen kahdesti. Näin sen turvallisena ja tutuna lähestymistapana, sillä tutkimukseen osallistuvien lasten opettajalla oli tapana lukea kirjoja oppilaille ääneen. Halusin oppilaiden erityisesti kiinnittävän huomiota tarinassa esiintyviin hahmoihin, ja siksi ensimmäisellä tunnilla annoin tehtäväksi valita tarinasta itseä kiinnostava hahmo ja piirtää sen. Suuntaamalla oppilaiden huomion tehtävänannolla roolihahmoihin pyrin siihen, että oppilaat löytäisivät tarinasta hahmon, joka mahdollisesti herättäisi heissä samaistumisen tunteita. (Stansfield & Bunce 2014: 16.) Päätin antaa piirtämistehtävään ohjeistuksen ensimmäisen lukukerran jälkeen ja ennen toista lukukertaa, jotta oppilailla olisi toisen lukemiskerran aikana mahdollisuus miettiä ja muistella tarinassa esiintyviä hahmoja.

Hahmoihin samaistumisen ja tutustumisen syventämiseksi suunnittelin toisen oppitunnin niin, että oppilaat saisivat tutustua keskeisiin hahmoihin erilaisen tehtävän parissa. Edellisen tunnin itsenäisen työskentelyn vastapainoksi päätin suunnitella ryhmätyön, jossa oppilaat saisivat yhdessä pohtia eri roolihahmojen ominaisuuksia ja niiden suhteita toisiinsa. Pienryhmien tehtävänä olisi luoda patsas tietystä tarinan kohtauksesta. Patsastyöskentelyn valitsin sillä perusteella, että se on hyvä työkalu erilaisten tilanteiden tarkasteluun, ja sen avulla voidaan ilmaista fyysisesti vaikeasti selitettävissä olevia käsitteitä (Toivanen 2015: 55). Tavoitteenani oli myös lisätä oppilaiden kiinnostusta hahmojen välisiä suhteita kohtaan ja suunnata heidät ajattelemaan, missä suhteessa roolihahmot ovat toisiinsa. Pyrin tällä siihen, että omaksumalla tietyn roolin oppilas suhtautuisi tähän jopa analyyttisellä asenteella ja pohtisi seuraavanlaisia kysymyksiä: kuka tämä hahmo on, mitä hän tekee, mitä hän sanoo, miten hän toimii? Suunnittelijana mielessäni oli pyrkimys positiivisten ja negatiivisten hahmojen tunnistamiseen, jota jatkotyöstämisessä tulisi edelleen syventää. On huomioitava, että tutkimukseeni osallistuvat lapset olivat 7-8 vuotiaita, jolloin opettajalla on suuri vastuu siinä, millä tavoin hän ohjaa oppilaiden ajattelua tiettyjen teemojen äärelle.

Tavoitteen saavuttamiseksi jaoin patsastyöskentelyn tueksi jokaiselle oppilaalle puhe- tai ajatuskuplan, ja ohjeistin heitä kirjaamaan ylös esittämänsä hahmon ajatuksen tai kommentin. Pyrin tällä siihen, että oppilas ilmaisisi näkemyksensä siitä, onko hahmo hänen mukaansa negatiivinen vai positiivinen. Vaikka oppilas patsastyöskentelyn aikana esittäisi hahmoa, johon hän ei koe samaistuvansa, patsaan esittäminen ja siihen samaistuminen draaman keinoin antaa perspektiiviä tarkastella hahmoja ja niiden välisiä suhteita (Toivanen 2015: 55). Tätä pidän keinona, jolla oppilas saa uudenlaisen mahdollisuuden samaistua johonkin tarinassa esiintyvään hahmoon ja sitä kautta uppoutua tarinaan (Bowell & Heap 2005, 18; Stansfield & Bunce 2014; Vezzali ym. 2016).

Suunnitellessani kolmatta oppituntia tarkastelin niitä lukemisen tapoja, joita pedagogisen sovelluksen aikana ensimmäisillä tunneilla käytettäisiin oppilaiden uppoutumisen takaamiseksi. Oppilaat kuulisivat tarinan ääneen luettuna eli auditiiivisesti. Piirrostehtävä suuntaisi oppilaiden huomion kiinnittymisen roolihahmoihin ja oppilaat saisivat tutustua niihin käyttämällä kuvanlukutaitoa kuvan luomisen kautta. Kinesteettinen lukutaito tulisi esille patsastyöskentelyssä, jossa oppilas itse asettuisi rooliin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 22.) Oppilas ei tarkastelisi kuulemaansa tarinaa vain omien ajatustensa varassa, vaan keskustelut yhteisesti luokan kanssa ja pienryhmissä antaisivat mahdollisuuden kuulla muiden oppilaiden ajatuksia tarinasta. Lukemisen tapoja on käytetty siis runsaasti suunnitelman laatimisessa, ja tukeutumalla teoriataustaan näiden tapojen tulisi edesauttaa oppilaiden uppoutumista tarinaan (Panero ym. 2016).

Viimeisen oppitunnin suunnittelussa halusin korostaa entistä enemmän oppilaan osallisuutta ja kokemusta siitä, että oppilas todella itse pääsee vaikuttamaan ja osallistumaan tarinan kulkuun. Neljä empatiaan lukemisen kautta vaikuttavaa tekijää olivat läsnä suunnitelmassani: narratiivisuus kulki pedagogisen sovelluksen matkassa Pekka Töpöhännän ansiosta, hahmoihin tutustuminen antaisi mahdollisuuden positiiviseen hahmoon samaistumiselle, lukemisen tapoja oli käytetty Perusopetuksen opetussuunnitelman monilukutaidon määritteeseen nojautuen ja uppoutuminen tapahtuisi näiden kaikkien edellä mainittujen tekijöiden summana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 22). Kirjeiden kirjoittamiseen liittyvä tehtävä perustui *perezhivanien* vahvistamiseksi oppilaiden kokemusmaailmassa. Pedagogisen sovelluksen päämäärä on luoda oppilaalle kokemus vuorovaikutuksesta ja myötätunnosta uppoutumisen avulla, ja näen *perezhivanien*

keskeisenä teoriana liittyen oppilaiden uppoutumiseen ja kokemusmaailman muutokseen (Ferholt 2009). Halusin antaa oppilaille mahdollisuuden tuoda ilmi omat käsityksensä tarinasta ja hahmojen välisistä suhteista tavalla, jonka he voisivat kokea merkitykselliseksi tarinan kuvittelun jatkon kannalta. Ajattelin tämän lisäävän oppilaiden kokemusta osallisuudesta.

Kirjoitin ja äänitin fiktiivisen keskustelun Pillin ja Pullan välillä. Tavoitteenani oli mallintaa sellaista tilannetta, josta oppilaalla mahdollisesti olisi kokemuksia omasta elämästään, jotta hän voisi vertailla näitä kokemuksia opettajan tarjoaman tehtävän ratkaisemiseksi (Изотова & Марцинковская 2016: 6). Jokainen oppilas kirjoittaisi itse kirjeen, jossa hän antaisi Pillille ja Pullalle neuvoja Monnin ja Pekan välisen ristiriitatilanteen selvittämiseksi. Tehtävällä loisin oppilaalle mahdollisuuden lähentyä tarinaa ja tuoda ilmi omat näkemyksensä tilanteesta ja mahdollisista suotuisista toimintatavoista. Tarkoituksenani oli luoda edellytykset uppoutumiselle ja *perezhivaniien* kokemukseksi, eli yhdistää oppilaan havainto omien kokemusten kautta tunteisiin ja tätä kautta kognitiiviseen toimintaan ja reflektointiin. (Изотова & Марцинковская 2016; Ferholt 2009.)

Suunnittelemani ja toteuttamani pedagoginen sovellus hyödyntää kirjallisuutta ja empatiaan lukemisen kautta vaikuttavia tekijöitä, joita ovat uppoutuminen, narratiivisuus, positiiviseen hahmoon samaistuminen ja lukemisen tavat (Gerrig 1993; Bal & Veltkamp 2013; Green & Brock 2000; Vezzali ym. 2016; Stansfield & Bunce 2014). Pienten lasten kanssa kirjallisuutta voidaan hyödyntää kiusaamisen käsittelyyn muun muassa suunnittelemani pedagogisen sovelluksen avulla. Suunnitelmani pohjalta on mahdollista eritellä tekijöitä, joita otin suunnittelussa huomioon, ja suunnitella sitä hyödyntäen muunneltu sovellus. Keskeisimpänä työkaluna suunnittelussa näen narratiivisuuden liittäminen toimintaan draaman avulla (Toivanen 2015; Howell & Heap 2005). Suunnittelemani pedagoginen sovellus toimii esimerkkinä sille, miten nämä tekijät voidaan ottaa huomioon käsitellessä kiusaamista kirjallisuuden avulla. Kriittistä tarkastelua tulee kohdistaa niihin työtapoihin, joita suunnittelussa otettiin käyttöön: ovatko ne riittäviä, tukevatko ne oppilaan kokemusmaailman muutosta ja toteutetaanko ne riittävällä aikavälillä, jotta oppilas kykenisi reflektoimaan pedagogisen sovelluksen aikaisia tapahtumia riittävällä tasolla? Palaan näihin teemoihin pohdinnassa, jossa esitän havaitsemani ristiriidat ja puutteet pe-

dagogisen sovelluksen suunnittelussa. Seuraavaksi esittelen ja analysoin sitä, miten suunnittelemani sovellus toteutui helsinkiläisen koulun toisluokkalaisten oppilaiden kanssa työskennellessä.

5.2 Miten pedagoginen sovellus toteutui uppoutumisen, narratiivisuuden, positiiviseen hahmoon samaistumisen ja lukemisen tapojen näkökulmasta?

Tässä osiossa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen siitä, millä tavoin pedagoginen sovellus toteutui neljän empatiaan vaikuttavan tekijän näkökulmasta ja miten se on pääteltävissä keräämäni aineiston perusteella. Teoriataustan mukaan uppoutuminen on merkittävin tekijä empatian kehittymiseen lukemisprosessin aikana. Narratiivisuus, positiiviseen hahmoon samaistuminen ja lukemisen tavat ovat tekijöitä, joiden avulla uppoutuminen voidaan mahdollistaa. (Gerrig 1993; Bal & Veltkamp 2013; Green & Brock 2000; Vezzali ym. 2016; Stansfield & Bunce 2014.) Narratiivisuus ja lukemisen tavat korostuvat pedagogisessa sovelluksessa erityisesti suunnittelussa ja sellaisten työtapojen käyttämisenä, joissa hyödynnetään narratiivisuutta ja monipuolisia lukemisen tapoja. Pedagogisen sovelluksen ideaalinen tavoite on se, että narratiivisuuden, positiiviseen hahmoon samaistumisen ja lukemisen tapojen myötä oppilas uppoutuu lukemaansa ja kokee *perezhivanieen* verrattavissa olevan kokemuksen.

Ensimmäisellä tunnilla oppilaat saivat piirustustehtävän tarinan kuuntelemisen lisäksi. Pyrin tällä tehtävällä edesauttamaan oppilaiden samaistumisen kokemuksia tarinassa esiintyviä hahmoja kohtaan. Piirroksia syntyi sekä Pillistä, Pullasta että Pekka Töpöhännästä. Kiinnostava havainto oli, että yksikään oppilaista ei päättänyt piirtää Monnin kuvaa. Suosituimpia piirroksen kohteita olivat Pilli ja Pulla. Tutkimusten mukaan lukija samaistuu tarinassa esiintyvään hahmoon silloin, kun hän tuntee sympatiaa ja empatiaa tätä kohtaan (Vezzali ym. 2016: 10-11; Stansfield & Bunce 2014: 16). Eräs oppilas perusteli piirrosvalintansa Pekan kohdalla seuraavasti: *”Koska sen häntä oli poikki.”* Samaistumiseen vaadittavan sympatian ja empatian nähdään edustavan erityisesti lämmön ja myötätunnon tunteita, joita tämän kyseisen perustelun perusteella piirtäjä on tuntenut. (Stansfield & Bunce 2014: 10-11).

Taulukko 2. Piirrostehtävä. Ensimmäisen oppitunnin aikana kerätty aineisto.

	Rooli (Salmivalli 1999, 52)	Miksi päätin piirtää juuri tämän hahmon?	Millainen luonne piirtämälläni hahmolla on?	Piirrosten lukumäärä
Monni	kiusaaja			0
Pekka	kiusattu	1: ”Mä vaan päätin” 2: ”Se on päähenkilö.” 3: ”Koska sen häntä oli poikki.” 4: ”Tykkään Pekka Töpöhännästä.”	1: ”Ystävällinen” 2: ”Tyhmä” 3: ”Ystävällinen” 4: ”Kiva”	4
Pilli	mahdollistaja	1: ”Koska se on helppo piirtää.” 2: ”Koska halusin.”	1: ”Hauska ja ilkeä” 2: ”Hauska”	2
Pulla	mahdollistaja	1: ”Hänen nimi oli hauska.” 2: ”Koska se on hauska.” 3: ”Koska se on hauska ja kiva.” 4: -	1: ”Äänekäs ja ystävällinen” 2: ”Tosi naurava” 3: ”Pelle ja nopea” 4: ”Sillä on tavallaan pomo eli Monni sen takia se on semmoinen matkia”	4

Oppilaat ovat osoittaneet sympatiaa ja myönteistä suhtautumista piirtämäänsä hahmoon seuraavin perustein: ”*Tykkään Pekka Töpöhännästä*”, ”*Hänen nimi oli hauska*”, ”*Koska se on hauska*”, ”*Koska se on hauska ja kiva*”. Näiden piirrosten motiivina voidaan pitää hahmon ”hauskuutta”, eli oppilaalle syntynyttä myönteistä tunnetta hahmosta. Se, mikä hahmossa on erityisesti herättänyt sympatian tunteita, ei kuitenkaan ilmene kaikkien oppilaiden teoksista. Yksi oppilaista perusteli Pullan piirtämistä sillä, että ”*hänen nimi oli hauska*”. Sympatiaa ei siis välttämättä herätä hahmon toiminta tai vuorosanat itse tarinassa, vaan ulkoinen ominaisuus, kuten nimi. Toisaalta Monnin puuttuminen oppilaiden piirroksista viittaa siihen, että juurikin hahmon käyttäytymismallit ja vuorosanat eivät herätä lämpöä ja myötätuntoa tätä kyseistä hahmoa kohtaan. Lukiessani tarinaa oppilaille poistin tekstistä johdattelevat sanat, kuten ”ilkeä” tai ”ivallisesti”, joten vastuu Monnin luonteen ja tekojen tulkinnasta jäi oppilaalle itselleen.

Vezzalin ym. (2016: 10-11) tutkimusten mukaan negatiiviseen hahmoon samaistuminen korreloi negatiivisesti lukemisprosessin aiheuttaman kokemusmaailman muutoksen kanssa. Positiiviseen hahmoon samaistuvalla lukijalla on siis paremmat mahdollisuudet uppoutua tarinaan. Teoriataustaan nojaten voitaisiin siis todeta, että Pekan piirtäneet oppilaat olivat todennäköisemmin uppoutuneet tarinaan. Kuitenkin on pohdittava, minkälaiset tekijät ovat vaikuttaneet oppilaiden päätöksiin. Pekka Töpöhännän tarinat olivat osalle oppilaista jonkin verran tuttuja, ja siksi heille on saattanut jo aiemmista lukukokeuksista jäädä vahvasti mieleen Monni nimenomaan negatiivisena kiusaajahahmona. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta olisi mielekästä toteuttaa rinnakkainen tutkimus, jossa käytettäisiin täysin samoja toimintatapoja, mutta käytetty kirjallisuus valittaisiin niin, ettei se ole millään tavalla oppilaille aiemmin tuttu. Tutkimuksessani oppilaiden ennakkokäsitykset ja -kokemukset Pekka Töpöhännästä mahdollisesti vaikuttavat siihen, millä tavoin he kokevat pedagogiseen sovellukseen osallistumisen.

Aiempien tutkimusten valossa voidaan päätellä, että positiiviseen hahmoon samaistuneet oppilaat olivat uppoutuneita tarinaan (Vezzali ym. 2016: 10-11; Stansfield & Bunce 2014: 16). Aiemman aineiston perusteella on kuitenkin huomioitava oppilaiden näkemys hahmojen arvosta tarinassa: oppilas on voinut tulkita positiiviseksi hahmoksi jonkin muun hahmon kuin Pekan. Pekan hahmon positiivisuus kumpuaa itse tekemistäni päätelmistä ja siitä, että tutkijana olen tarkastellut Pekka Töpöhännän tarinaa kiusaamistutkimuksen näkökulmasta. Oppilailla ei ole samanlaista ennakkokäsitystä tarinaan liittyvistä oletuksista, jolloin tulkinta hahmojen positiivisuudesta tai negatiivisuudesta jää oppilaalle itselleen. Piirrostehtävän yhteydessä kerätty aineisto tukee tätä havaintoa: oppilaiden perustelut Pullan piirtämiselle osoittavat positiivisia tuntemuksia hahmoa kohtaan. Perusteluiksi Pullan piirtämiselle annettiin tämän toiminnasta tai ominaisuuksista kumpuavia perusteluja: *”hänen nimi on hauska”*, *”koska se on hauska”* ja *”koska se on hauska ja kiva”*. Pedagogisen sovelluksen kehittämiseksi on tärkeää huomioida opettajan ennakkoletusten vaikutus siihen, minkälaiset mahdollisuudet oppilailla on tutkailla tarinaa ja siihen liittyviä hahmoja.

Prosessidraamassa puheen merkitys on osoittaa sitä, mitä draamassa oikeastaan tapahtuu (Bowell & Heap 2005: 21). Kertomuksessa, jota tutkimuksessa oppilaiden kanssa käsiteltiin, roolihahmoilla oli valmiit vuorosanat. Lukiessani tarinan oppilaille ääneen, poistin

tekstistä liikaa johdattelevat sanat, kuten ”ilkeä” Monni. Halusin oppilaiden itse päättelvän, minkälainen Monni on hänen vuorosanojensa ja tekojensa perusteella. Muutin myös tarinassa käytetyn ”letkis” -sanon sijasta ”flossausta”. Pyrin tällä valinnalla tuomaan tarinan entistä lähemmäs oppilaiden omaa kokemusmaailmaa ja helpottaa heidän uppoutumistaan tarinaan sekä mahdollisuutta kokea *perezhivanie*. Liittämällä käsiteltävään asiaan viitteitä oppilaiden omasta kulttuurisesta ympäristöstä, pyrin auttamaan oppilasta reflektoimaan omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan, jolloin läpielön kokemukselle ominaiset piirteet korostuisivat oppilaiden ajattelussa. (Изотова & Марцинковская 2016: 6.)

Puheen merkityksen säilyttäminen prosessidraaman kulussa herätti ajatuksen siitä, miten sen rooli tulee ottaa huomioon kaikissa käyttämissäni työtavoissa pedagogisen sovelluksen aikana. Toisen oppitunnin patsastyöskentelyssä jokainen oppilas sai luoda esittämälleen roolihahmolle omat vuorosanat. Tämä auttoi minua tutkijana hahmottamaan oppilaiden näkemyksiä tilanteesta: kuka kiusaa, ketkä tappelevat, kuka on välinpitämätön, kuka on ystävällinen ja niin edelleen. Bowellin ja Heapin (2005) näkemykseen nojaten pyrin patsastyöskentelyn toteutuksessa siihen, että oppilaat osoittaisivat keksimillään vuorosanoilla, mitä tarinassa heidän mielestään oikeastaan tapahtuu. Edelleen koin tämän tehtävänannon tukevan *perezhivaniin* kokemista, vaikkakin on tarkasteltava pedagogisen sovelluksen aikajanaa ja sen riittävyyttä oppilaiden ymmärryksen takaamiseksi (Изотова & Марцинковская 2016: 6). Pyrin keräämään havaintoja siitä, mitä oppilaan mielestä tarinassa oikeastaan tapahtuu ja miten he kokevat hahmot suhteessa toisiinsa, mutta on pohdittava, tarjosinko oppilaille riittävät mahdollisuudet rakentaa näitä käsityksiä aiempien työtapojen avulla. Tehtävä itsessään on oiva oppilaiden kokemusten syventämiseksi, mutta havainnot, joita sen aikana kerätyn aineiston perusteella teen, riippuvat hyvin paljon siitä, millä tavoin ensimmäisen oppitunnin aikana toteutettu työskentely onnistui.

Taulukko 2. Patsastyöskentely. Oppilaiden ajatus- tai puhekupliin hahmoille kirjaamat vuorosanat.

Hahmo	Hahmon kommentti/ajatus	Kommentti	Ajatus
Monni	”Sinä olet koppava ja sillä sipuli!!” ”Miksi kävelet noin hölmösti?” ”Pekka on tosi tyhmä!”	x x	x

Pekka	<i>"Pekan aivot ei toimi."</i>		x
	<i>"Tähän pitäisi vastata jotain viksua."</i>		x
	<i>"Idiootti Monni."</i>		x
Pilli/Pulla	<i>"Pekka ja Monni riitelevät kovasti!"</i>		x
	<i>"Niin, Pekka ja Monni riitelevät kovasti!"</i>		x
	<i>"Mitä nuo tekevät?"</i>		x
	<i>"Niin todella hölmösti."</i>	x	

Oppilaat tuntuivat kuvailevan patsaillaan hyvin realistisesti sellaista kiusaamistilannetta, jossa puolustuskyvytön kiusattu joutuu muiden tilanteessa olevien henkilöiden jyrätyksi. Tarkastelemalla kommentti- ja ajatussarakeita, huomataan, että Pekan vuorosanoissa käytettiin vain ajatuskuplia ja Monnilla oli eniten puhekuplia. Christina Salmivallin (2000: 31) mukaan kiusaaminen on voimasuhteen epätasapainoa vuorovaikutuksessa: kiusattu on kiusaajaan nähden puolustuskyvytön. Missään ryhmässä Pekalle ei annettu suunvuoroa itsensä puolustamiseksi. Oppilaiden tuottaman aineiston perusteella Pekka voidaan luokitella kiusatun rooliin (Salmivalli 1999: 12-13, 52).

Oppilaat käyttivät ajatuskuplissa haukkumasanoja *"idiootti"* ja *"tyhmä"*. Monnin hahmolle kirjoitettu ajatus *"Pekka on tosi tyhmä!"* sisältää näkemyksen siitä, miten oppilaat näkevät Monnin suhtautuvan Pekkaan: negatiivisesti. Tilanne on molemminpuolinen: yksi Pekan ajatuksista, *"Idiootti Monni"*, sisältää näkemyksen, jonka mukaan Pekka suhtautuu vastavuoroisesti negatiivisin tuntein Monniin. Tarkastelemalla aineistoa irti sen alkuperäisestä kontekstista, on havaittavissa verrattain selkeä roolijako sekä Monnin ja Pekan välillä että edellämainittujen sekä Pillin ja Pullan välillä. Pillille ja Pullalle kirjatut ajatukset *"Pekka ja Monni riitelevät kovasti!"*, *"Niin, Pekka ja Monni riitelevät kovasti!"* ja *"Mitä nuo tekevät?"* osoittavat, että heidän asemansa tilanteessa on arvioida ulkopuolisen näkökulmasta tilanteen etenemistä. Kahden ylimmän ajatuksen yhteinen tekijä on *"riita"* -sanon käyttö. Pilli ja Pulla tarkkailevat tilannetta ulkopuolisten näkökulmasta, ja havaitsevat riitelyä.

Kolmas oppitunti alkoi sillä, että näytin Pekka Töpöhännän kuvan, ja liitin sen päälle yksitellen puhe- ja ajatuskuplista keräämiään negatiivisia kommentteja, jotka koskivat

Pekkaa. Kävimme oppilaiden kanssa yhteistä keskustelua, jossa pohdimme näiden kommenttien aiheuttamia tuntemuksia Pekassa. Ajatus tästä ilmestyi mieleeni vasta tutkailtuani oppilaiden tuottamaa materiaalia aiemmilta oppitunneilta. Pyrin tällä siihen, että oppilaat alkaisivat pohtia muiden lausumien kommenttien vaikutusta Pekkaan, eli halusin herättää oppilaiden empatian ja myötätunnon tunteet samaistumiskokemusten saavuttamiseksi. Tutkimusten mukaan yhtenä kiusaamisen kohteeksi joutumisen syynä pidetään fyysistä erilaisuutta ja kömpelyyttä (Salmivalli 2000: 102). Pekan tilanteessa yhtenä kiusaamisen syynä voi olla Salmivalliin tukeutuen erityisen lyhyt häntä. Tarinassa Monni kommentoi: ”– *Jos sinulla on joskus hiukan järkeä ollut, niin se oli varmasti hännässä ja hävisi sen mukana*”. Pekan kömpelyydestä ei oppilaille lukemastani tarinasta voida löytää viitteitä, mutta kiusaamisen uhriksi joutuneen lapsen kuva itsestään saattaa kiusaamisen ansiosta muuttua. Kiusaaminen aiheuttaa epävarmuutta, joka voi johtaa siihen, että kiusaaja alkaa käyttäytyä kömpelömmän tai epävarmemman kuin hän muuten tekisi. (Salmivalli 2000, 102.) Olin lisännyt taululle Pekan omasta ajatuskuplasta kommentin: ”*Pekan aivot ei toimi*”. Ryhmä, jonka patsaassa tämä ajatus oli luotu, korosti voimakkaasti sitä, että tämä on Pekan oma ajatus.

Tilanne oli vahvasti opettajajohtoinen, ja toiminnallani suuntasin oppilaiden empatian ja myötätunnon tunteet Pekan puolelle. Tavoitteenani oli ohjata oppilaat kokemaan samaistumisen kokemuksia nimenomaan Pekka Töpöhäntää kohtaan, mutta analysointivaiheessa koin tämän mahdollisesti virheelliseksi toimintatavaksi. Jos oppilas oli jo löytänyt samaistumisen kohteen jostain muusta hahmosta kuin Pekasta, opettajan puolueellinen lähestymistapa saattoi sotkea tuon samaistumisen kokemuksen. Suunnittelun ensimmäisellä ja toisella tunnilla toteutetut tehtävät niin, että oppilas löytäisi omatoimisesti samaistumisen kokemuksia sitä kirjan hahmoa kohtaan, jota hän omakohtaisesti kokisi. Korostamalla Pekkaan kohdistettua negatiivista toimintaa ohjasin oppilaita kokemaan myötätunnon ja lämmön kokemuksia Pekkaa kohtaan, jolloin ohjasin heitä samaistumisen kokemukseen (Stansfield & Bunce 2014: 16). Toisaalta Vezzali ja kumppanit (2016: 10-11) totesivat erityisesti positiiviseen hahmoon samaistumisen olevan yhteydessä syvään uppoutumisen tasoon, jolloin uppoutumisen tavoittelemiseksi positiiviseen hahmoon samaistumisen edesauttaminen voidaan nähdä tarkoituksellisena toimintana. Tämä kuitenkin voidaan nähdä ohjailuna, joka ei anna oikeanlaista kuvaa oppilaan henkilökohtaisten ajatusten, havaintojen ja tunteiden kulusta ja kehittymisestä. Pedagogista sovellusta toteuttaessa onkin tarkasteltava, mikä on toiminnan lopullinen päämäärä ja haluttu tulema:

herättää oppilas tuntemaan myötätuntoa kiusattua kohtaan vai ymmärtämään, että myös muilla kiusaamistilanteeseen liittyvien roolien edustajilla saattaa piillä toimintansa taustalla tekijöitä, jotka ajavat heidät käyttäytymään tietyllä (usein negatiivisella) tavalla.

Keskustelu toimi hyvänä siltana edellisen tunnin ja tulevan tunnin yhteen liittämiseksi, ja pedagogisesti se oli hyvä keino ohjata oppilaiden ajatukset heidän aikaisemmista kokemuksistaan uuteen aiheeseen. Vain muutama oppilas osallistui keskusteluun, ja nämä oppilaat ovat yleisestikin tunnettuja tuntiaktiivisuudestaan. Keskustelu pysytteli pinnallisella tasolla, eikä nauhoitetun puheen analyysi tuottanut mielenkiintoisia havaintoja. Sovelluksen kehittämiseksi on mielekästä pohtia, miksi oivalluksentäyteistä keskustelua ei syntynyt. Syy voi piillä oppilaiden yksilöllisessä tavassa osallistua yhteiseen keskusteluun tunnilla, tai sitten uppoutumista ja samaistumista ei tapahtunut. Oppilaiden verbbaaliset ja sosiaaliset taidot saattavat myös aiheuttaa tuntiaktiivisuuden poikkeavuutta. Mahdollinen apututkijan tekemä videointi keskustelusta olisi saattanut avartaa keskustelun ja tehtävän aiheuttamia reaktioita. Oppilaan ajatusten ja mielenliikkeiden lukeminen on mahdotonta, mutta tarkkailemalla oppilaiden eleitä ja ilmeitä keskustelun aikana voi löytyä viitteitä siitä, olivatko oppilaat uppoutuneet tarinaan ja käytyyn keskusteluun. Beth Ferholt (2018) on toteuttanut pitkäaikaista tutkimusta leikkimaailmasta, ja havainnut oppilaiden toimintaan sitoutuneisuuden näkymistä hidastetun videoaineiston perusteella tehdyn analyysin avulla. Vaikka oppilas ei tutkimuksessani osallistunut yhteiseen keskusteluun verbaalisesti, se ei tarkoita, etteikö hän olisi sitoutunut siihen. Mahdolliseen jatkotutkimukseen tulisikin sisältää pedagogisen sovelluksen toteutuksen videointi. Videoidun aineiston avulla olisi mahdollista tarkastella oppilaiden uppoutumisen tasoa oppilaiden fyysisten liikkeiden, ilmeiden ja eleiden kautta. Vaikka opettaja tai tutkija ei havaitse uppoutumista tutkimuksen toteuttamisen aikana odottamissaan muodoissa, se ei välttämättä ole tae siitä, etteikö uppoutumista olisi tapahtunut. (Ferholt 2018.)

Alkukeskustelun jälkeen oppilaat saivat kuulla Pillin ja Pullan välisen keskustelun. Keskustelu oli nauhoitettu, ja oppilaat kuulivat sen kahdesti. Keskustelussa Pilli ja Pulla pohivat, pitäisikö heidän puuttua siihen, millä tavalla Monni kohtelee Pekkaa. He ilmaisivat kokevansa, että Monnin tapa puhua Pekalle ei tuntunut heistä täysin hyväksyttävältä. He eivät kuitenkaan olleet varmoja, tulisiko heidän tehdä asialle jotain vai olla puuttumatta siihen. Tämän vuoksi he totesivatkin, että kunpa joku kertoisi heille, mitä heidän tulisi

tehdä. Keskustelun kuuleminen toimi motivaation herättäjänä seuraavaan tehtävään: oppilaat saivat ohjeeksi kirjoittaa Pillille ja Pullalle kirjeen, jossa he suosittelisivat toimintatapoja Monnin ja Pekan tilanteen korjaamiseksi. Pysin tällä tehtävällä siihen, että oppilaat saisivat toimijuuden kokemuksen tarinaan liittyen. Tavoitteenani oli edesauttaa perezhivanien kokemusta antamalla oppilaalle mahdollisuuden liittää hänestä itsestään ulkopuoliset tapahtumat hänen omiin, henkilökohtaisiin ajatuksiinsa (Изотова & Марциновская 2016: 5; Ferholt 2009: 4). Jokainen oppilas sai kirjoittaa oman, henkilökohtaisen kirjeensä, ja sitä ei tarvinnut näyttää muille. Näin pyrin takaamaan sen, ettei oppilaan tarvitsisi pelätä henkilökohtaisten ajatustensa leviämistä (Bowell & Heap 2005: 18).

Liite 3. Oppilaiden kirjoittamat kirjeet Pillille ja Pullalle

K1: "Moi Pilli ja Pulla! Menkää riitaan ja sanokaa että riita poikki ja voita väliin jos ei voita niin makkaroita."

K2: "Hei Pilli ja Pulla. Seuraavassa riidassa menkää Pekan puolelle. ja sanokaa Monnille että älä kiusaa Pekkaa."

K3: "Moi Pilli ja Pulla! Kuulin että teillä on ongelma. Minä haluaisin auttaa teitä. Menkää sanomaan Monnille että Monni lopettaa kiusaamisen. Ja kun te nauroitte Pekkalle menkää pyytämään Pekalta anteeksi."

K4: "Moi Pilli ja Pulla! Kuulin ongelmastanne ja autan teitä ratkaisemaan sen. Voisitte kertoa asialle jollekin aikuiselle. Te pystyisitte myös puhua vakavasti Monnille."

K5: "Moi Pilli ja Pulla! Kuulin että teillä on ongelma. Aion auttaa teitä sanokaa Monnille että älä ärsytä Pekkaa! Ja puolustakaa Pekkaa jos näet että Pekkaa kiusataan menkää puolustamaan Pekkaa!!!"

K6: "Moi Pilli ja Pulla! Kuulin että teillä on ongelma. Tehkää niin että sanokaa Monnille että lopeta Pekan kiusaaminen."

K7: "Moi Pilli ja Pulla. No Pilli ja Pulla menkää Pekan puolelle ja älä kiusaa. Pekan kanssa leikimään."

K8: "Moi Pilli ja Pulla! Sano Monnille että lopeta. Sano sille että lopeta tai emme ole enää sinun kaverei Monni."

K9: "Moi Pilli ja Pulla! Älä kiusaa Monni. Lopeta Monni tai emme ole sinun kavereja."

K10: "Moi Pilli ja Pulla! Menkää riitaan ja sanokaa että riita poikki ja voita väliin. Jos ei voita niin makkaroita."

Huomioni kirjeissä käytetyissä sanavalinnoissa kiinnittyi *riita* -sanankäyttöön (*K1, K2 ja K10*). Pekka nähtiin aiemman aineiston perusteella puolustuskyvyttömänä ja sympaatistena, mutta toisaalta myös osallisena ”riitaan”. Patsastehtävän yhteydessä luoduista vuorosanoista *riita* -sana löytyy erään ryhmän patsaassa Pillin ja Pullan ajatuksista: ”*Pekka ja Monni riitelevät kovasti!*” sekä ”*Niin, Pekka ja Monni riitelevät kovasti!*”. Nämä kommentit kirjoittaneet kaksi oppilasta työskentelivät tiiviisti yhdessä kaikkien opituntien aikana. He kirjoittivat viimeisellä tunnilla kaksi (identtistä) kirjettä kolmesta kirjeestä, jotka sisältävät *riita* -sanankäytön (*K1 ja K10*). Kirjeet *K1* ja *K10* kirjoittaneilla oppilailla oli vaikeuksia keksiä kirjeeseensä sisältöä. Aloitettuaamme kirjeiden kirjoittamisen he pyysivät saada tehdä parityötä, ja siitä huolimatta he tarvitsivat paljon tukea ja ohjausta aikuiselta. He päätyivät tulkintaan, jonka mukaan Monnin ja Pekan kohtaaminen sisälsi riitelyn elementtejä. Kirjeiden kirjoittamisen vaikeuden he selättivät soveltamalla aiemmin opittua sananlaskua: ”*riita poikki ja voita väliin, jos ei voita, niin makkaroita*”. Omien kokemusten reflektoinnin ohella he noudattavat niitä sosiaalisen kanssakäymisen sääntöjä, joita he ovat elämässään oppineet: riitely on epätoivottua käytöstä ja riidat tulee sopia. (Vygotsky 1967: 10-12; Изотова & Марцинковская 2016: 6.)

Kymmenestä kirjeestä kuusi sisälsi neuvon, jossa kehoitettiin Pilliä ja Pullaa puhumaan itse kiusaajalle, Monnille, asiasta suoraan (*K2, K3, K5, K6, K8 ja K9*). Siinä tapauksessa, että oppilas ei mieti mitä itse samankaltaisessa tilanteessa tekisi, hän saattaa ehdottaa ulkopuoliselta taholta opittua ratkaisua. Oppilaan huoltajat, opettaja tai läheinen aikuinen on saattanut neuvoa toimimaan kiusaamistilanteissa puhumaa suoraan, ja oppilas antaa neuvon eteenpäin Pillille ja Pullalle. Oli motiivi mikä tahansa, tutkimuskohteena olevat oppilaat kokivat tilanteen selvästi Pekalle negatiivisena. Oman tulkintansa mukaisesti he noudattavat aiemmin opittuja ja yleisiä sosiaalisen kanssakäymisen moraalisia ohjeita. (Изотова & Марцинковская 2016: 6; Vygotsky 1967: 10-12).

Yhdessä kirjeessä oppilas nosti esiin Pillin ja Pullan osallisuuden kiusaamiseen: ”*Moi Pilli ja Pulla! Kuulin että teillä on ongelma. Minä haluaisin auttaa teitä. Menkää sanoamaan Monnille että Monni lopettaa kiusaamisen. Ja kun te nauroitte Pekkalle menkää pyytämään Pekalta anteeksi.*” (*K3*). Monnille puhumisen ohella oppilas kehottaa Pilliä ja Pullaa pyytämään anteeksi sitä, että he nauroivat Pekalle. Kirjeen perusteella koen, että oppilas oli samaistunut Pekan rooliin, sillä hän erityisesti koki Pillin ja Pullan nauramisen negatiivisena asiana, joka satutti Pekan tunteita. On huomioitava, että kyseisen oppilaan

kyky ilmaista itseään verbaalisesti kirjoittamalla on hyvä. Hänen mahdollinen samaistumisen kokemuksensa käy ilmi aineistosta erityisesti, sillä hän on ollut kykeneväinen kuvaamaan kirjallisesti hänessä heränneitä tuntemuksia. Ei kuitenkaan voida olettaa, että oppilas oli ainoa samaistumisen kokemuksia kokenut, vaikka hänen tuottamastaan aineistosta samaistuminen on tutkijalle näkyvissä. Muut mahdollisia samaistumisen kokemuksia kokeneet oppilaat eivät välttämättä ole olleet kykeneväisiä kuvaamaan ajatuksiaan verbaalisesti yhtä spesifillä tasolla.

Kolmessa kirjeessä (*K2, K5 ja K7*) oppilaat kehottivat Pilliä ja Pullaa ”menemään Pekan puolelle” kiusaamisessa. Kiusattu ja kiusaaja oli jaettu vastakkaisiksi rooleiksi. Toisin kuin kirjeen K3 kirjoittanut oppilas, nämä oppilaat eivät ilmaisseet Pillin ja Pullan mahdollistaneen Pekan kiusaamisen naureskelemalla ja tukemalla Monnin letkautuksia. Kirjeessä K7 mainitaan Pillille ja Pullalle ”älä kiusaa”, mutta siitä ei vielä ole vedettävissä johtopäätöksiä, että oppilas ymmärsi nimenomaan Pillin ja Pullan roolin kiusaamistilanteen aikana (Изотова & Марцинковская 2016: 6).

Samaistumisen kokemuksia kokeneilla oppilailla on selkeä kokemus itsestään, sillä he kykenevät asettamaan itsensä Pekan asemaan ja tarkastelemaan kiusaamistilannetta täysin tämän näkökulmasta (Vezzali ym. 2016: 10-11; Stansfield & Bunce 2014: 16; Green & Brock 2000: 717-718). Myös oppilaan omakohtaiset kokemukset auttavat häntä tulkitsemaan tilannetta puhtaasti kiusatun näkökulmasta (Vygotsky 1967: 10-12). Nämä ovat tekijöitä, joita tuntemalla pedagogisen sovelluksen toteuttaja voi parantaa oppilaiden mahdollisuutta samaistua tarinan hahmoihin, kokea uppoutumisen sekä käydä läpi *perezhivani*en kokemuksen. Tuntemalla oppilaat ja tarkastelemalla yksittäisten oppilaiden tuottamaa aineistoa voidaan jatkotutkimuksella selvittää niitä tekijöitä, jotka ohjaavat yksittäisen oppilaan kokemusta pedagogisen sovelluksen toteuttamisesta ja kokemusmaailman muutoksesta. Tutkimukseni aikana kerätyn aineiston perusteella on mahdollista analysoida ja tarkastella tutkimusaineistosta nousseiden viitteiden avulla uppoutumisen ja *perezhivani*en kokemusten toteutumista yleisesti opetusryhmässä, mutta sen avulla on mahdotonta tutkia yksittäisen oppilaan läpikäymää prosessia. Syventävän jatkotutkimuksen avulla voidaan tarkastella erityisesti yksittäisen oppilaan läpikäymää prosessia sekä tämän näkemyksiä, kokemuksia ja tulkintoja, joita tämän tutkimuksen aikana kerätyn aineiston perusteella ei ole mahdollista toteuttaa luotettavasti.

5.3 Minkälaisia diskursseja on nähtävissä oppilaiden tavassa suhtautua esitettyyn kiusaamistilanteeseen ennen ja jälkeen pedagogisen sovelluksen toteuttamista?

Halusin pedagogisen sovelluksen suunnittelun ja toteuttamisen ohella tarkastella sitä, olisiko sovelluksella selkeästi havaittavissa olevaa vaikutusta oppilaiden kiusaamiskäsitysten muuttumiseen ja pystyisikö tätä vaikutusta toteamaan vertailtavissa olevien haastatteluiden avulla. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa tutkimukseen osallistuvien oppilaiden määrä on pieni, joten määrällisesti haastatteluiden tuloksista ei voi vetää yleistettäviä päätelmiä. Sovelluksen kehittämisen kannalta on kuitenkin mielekästä tarkastella, onko uppoutumisesta tai perezhivanien kokemisesta nähtävissä viitteitä haastatteluvastauksien perusteella ja miten tätä tietoa voidaan hyödyntää sovelluksen kehittämiseksi.

Toteutin haastattelut puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina. Esitin oppilaille leluhahmojen avulla kiusaamistilanteen, johon liittyi kaksi ulkopuolista roolia, yksi kiusaaja ja yksi kiusattu (Salmivalli 1999: 52). Suunnittelin esittämäni tilanteen Pekka Töpöhäntä -tarinaan nojautuen niin, että siinä esiintyvät hahmot olisivat samankaltaisessa asemassa kuin pedagogisen sovelluksen aikana käydyssä tarinassa: Monnia edustaa Vilho, Pekkaa Veeti sekä Pilliä ja Pullaa Lilli ja Jutta. Tilanteessa ulkopuoliset (Lilli ja Jutta) olivat kävelemässä koulusta kotiin, kun he kuulivat ääntä koulun pihalta. Kiusaaja (Vilho) otti kiusatun (Veeti) repun, ja heitti sen pensaikkoon. Kiusattu ei tehnyt asialle mitään, ja kiusaaja nauroi teolleen. Lilli ja Jutta eivät osallistuneet tilanteeseen, vaan havaitsivat sen kauempaa. Tämä eroaa osittain Pillin ja Pullan vahvistajan rooleista, mutta näen ulkopuoliset ja vahvistajat osittain päällekkäisinä: kumpikaan ei ole uhri eikä tekijä. Kysyin oppilailta, mitä ajatuksia tilanne herätti, mitä siinä oppilaan mielestä tapahtui ja ketkä esityksessä tilanteessa olivat oppilaan mielestä tärkeässä roolissa.

Haastatteluista oli löydettävissä neljä diskurssia, joilla oppilaat ilmaisivat suhtautumista haastattelutilanteessa esitettyyn kiusaamistilanteeseen. Nämä ovat *välttelevä*, *epävarma*, *pohdiskeleva* ja *määrätietoinen diskurssi*. Diskurssit määräytyivät ennen pedagogisen sovelluksen toteuttamista toteutetuista haastatteluista. On huomioitava, että diskurssit on poimittu haastattelutilanteista, joissa oppilaiden vastaamiselle ja käyttäytymiselle on olemassa lukuisia, mahdollisia selittäviä muuttujia. Oppilaan väsymys, jännitys tai sosiaali-

set taidot voivat määrittää hänen toimintaansa ja vastauksiaan haastattelutilanteessa. Tämän vuoksi tarkastelen haastatteluiden käyttöä kriittisesti tämänkaltaisen tutkimuksen toteuttamisessa. Halusin nähdä oppilaiden kokemusmaailman muutosta kuvaavia diskursseja vertailtavien haastatteluiden avulla. Haastatteluista ei tule vetää suoria johtopäätöksiä oppilaiden kokemusmaailman muuttumisesta tai muuttumattomuudesta, sillä kaikkia mahdollisia haastatteluvastauksiin vaikuttavia tekijöitä ei ole otettu huomioon. Seuraavaksi esittelen luokittelemani diskurssit ja havainnollistan niitä alkuhaastatteluista nostamieni esimerkkien avulla.

Välittelevä diskurssi muodostui haastatteluista, joissa oppilas vastasi lyhytsanaisesti eikä ottanut kantaa esittämääni tilanteeseen. Oppilas ei ilmaissut omia mielipiteitään kiusaamistilanteesta. Oppilaan vastaukset olivat yksipuolisia, kuten ”*emmä tiää*” ja ”*emmä jaksa*”. Välittelevä diskurssi ilmeni alkuhaastatteluissa kahden tyttöoppilaan vastauksista.

Esimerkki aineistosta:

*T1: Emmätiää.
H: Et tiää?
T1: Mm.—Eitäs voi päättää mitää.
H: Ei voi vai?
T1: Ei.
H: Okei. Haluutsä miettii viel hetken?
T1: Emmä jaksa.”*

Epävarma diskurssi eroaa välittelevästä diskurssista sillä, että tämän diskurssin piirteitä osoittanut oppilas antoi vastauksia, mutta ei osannut perustella niitä. Oppilas saattoi vastata kysymykseen, mutta kun pyysin perusteluja, hän ei osannut vastata. Epävarma diskurssi ilmeni yhden oppilaan haastattelusta. Tämä oppilas ei osallistunut pedagogiseen sovellukseen eikä jälkihaastatteluihin.

Esimerkki aineistosta:

*P1: Mmmhh... No se heitti sen repun.
H: Mm-m. Miks se heitti sen repun?
P1: (kuiskaa) Emmä tiää.
H: No, okei. Mikä täs on, ketkä täs on niiku pääroolissa, täs mun tarinassa.
P1: Mmmmmmmmmmmmm, nämä.
H: Veeti ja Vilho. Joo. Miks?
P1: Mmh no... Mmmm.... Emmä tiää.”*

Pohdiskelevassa diskurssissa oppilas osoitti pohdintaa perustelemalla vastauksensa. Oppilas sanallisti havaintonsa ohjaajalle ja pohti niitä. Pohdiskeleva diskurssi eroaa epävarmasta siten, että oppilas perustelee vastauksensa. Korostin jokaisen haastattelun yhteydessä oppilaille, että kyse on heidän mielipiteidensä kuulemisesta eikä oikeista tai vääristä vastauksista. Pohdiskelevan diskurssin oppilaat tuntuivat erityisesti pohtivan omaa tulkintaansa ja mielipidettään tarinasta. Näitä oppilaita oli yhteensä 3.

Esimerkki aineistosta:

"P2: No, seainaki heittisen repun, ni kyl tätä vähän alkais varma itkettää tota Veetii."

"P3: No, öö seon tavallaan vähän kiusaa sitä ja sillee."

...

P3: Koskaa jos ne vaikka huomaa että tolleen tapahtuu sit ne voi kertoo sille vitsin... sille opettajalle tai sille jollekin."

Määrätietoinen diskurssi nousi haastatteluista, joissa oppilas näki esimerkkitilanteen kiusaamisena. Näitä oppilaita oli eniten, yhteensä viisi. Oppilaalla oli selkeä näkemys siitä, mitä tilanteessa tapahtuu, ja hän ilmaisi sen suoraan puhumalla kiusaamisesta. Kun kysyin tarkentavia kysymyksiä, oppilas perusteli vastauksensa.

Esimerkki aineistosta:

"H: Okei. No, onks sun mielest Lilli ja Jutta tärkees roolissa?"

P2: No, eeei... Ku ne ei oo täs tehny niiku mitään."

"T1: Koska nevois hakee sen repun ja tuoda sen Veetile."

H: Mm-m. Voisko ne tehdä jotain muuta?"

T1: Mm. Sanoo tolle et eisaa tehdä sillee."

"P4: Tää kiusas tota (osoittaa ensin Vilhoa ja sitten Veetiä)"

H: Okei. Miten sä niin päättelit?"

P4: Kun se heitti ton repun sinne pusikkoon ja sit toi ei pysty puolustautuu."

Toteutin täysin saman haastattelun oppilaille myös pedagogisen sovelluksen jälkeen. Taivotteenani oli selvittää, tapahtuiko oppilaiden rooleihin suhtautumista kuvaavissa diskursseissa merkittäviä muutoksia. Tarkastelin haastatteluja ensimmäisistä haastatteluista

löytämieni diskurssien pohjalta. Seuraavassa taulukossa on oppilaiden vastaukset ja niiden esiintyvyys jaoteltuina diskurssien mukaan:

Taulukko 2. Alku- ja jälkihaastatteluissa esiintyneet diskurssit, niiden lukumäärä ja esimerkit aineistosta.

Diskurssit	Esimerkki aineistosta		Vastausten lkm.	
	Ennen sovellusta	Sovelluksen jälkeen	Ennen sovellusta	Sovelluksen jälkeen
Välttelevä diskurssi	<p>T1: Emmätiiä. H: Et tiiä? T1: Mm.—Eitäs voi päättää mitää. H: Ei voi vai? T1: Ei. H: Okei. Haluutsä miettii viel hetken? T1: Emmä jaksa.”</p>		2	0
Epävarma diskurssi	<p>(”P1: Mmmhh... No se heitti sen repun. H: Mm-m. Miks se heitti sen repun? P1: (kuiskaa) Emmä tiiä. H: No, okei. Mikä täs on, ketkä täs on niiku pääroolissa, täs mun tarinassa. P1: Mmmmmmmmmmm, nämä. H: Veeti ja Vilho. Joo. Miks? P1: Mmh no... Mmmm.... Emmä tiiä.”)</p>	<p>”T1: Onkse kiva juttu sun mielest et se heitti sen repun? Millanen olo sul tulee siitä? O: Emmä tiiä. T1: Mitäsä luulet et, mitä ajatuksii Veetille tulee? O: Ssilt se ei tunnu kivalta kuse heittää sen repun. ... T1: Emmätiiä. H: Nevaa näkee? T1: Nii.”</p>	(1)	1
Pohdiskelevä diskurssi	<p>”P2: No, seainaki heittisen repun, ni kyl tätä vähän alkais varma itkettää tota Veetii.”</p> <p>”P3: No, öö seon tavallaan vähän kiusaa sitä ja sillee. ... P3: Koskaa jos ne vaikka huomaa että tolleen tapahtuu sit ne voi kertoa sille vitsin... sille opettajalle tai sille jollekin.”</p>	<p>”H: Okei. Et nää eioo tärkeitä? P2: Nii H: Okei P2: Mut toisaalta ne ois voinu mennä auttaattota... Veetiä.”</p>	3	3

Määrätietoi- nen diskurssi	<i>"P4: Tää kiusas tota (osoittaa en- sin Vilhoa ja sitten Veetiä) H: Okei. Miten sä niiin päättelit? P4: Kun se heitti ton repun sinne pusikkoon ja sit toi ei pysty puolus- tautuu."</i>	<i>"P2: No toi Veeti ja sittoi toi- nen kroko. H: Veeti ja Vilho? Miksi? P2: Koska, toi toinen kiusaa ja toinen on kiusattava. H: Okei. Onksne ainuut tär- keet täs koko jutussa? P2: Noei, koska nää vois vai- kuttaa siihen jos ne auttais."</i>	5	6
-------------------------------	--	--	---	---

Haastatteluaineistoni koostui alkuhaastatteluissa yhdentoista ja loppuhaastatteluissa kymmenen oppilaan vastauksista. Välttelevää diskurssia ei ollut löydettävissä pedagogi-
sen sovelluksen jälkeen toteutettujen haastatteluiden tuloksista. Alkuhaastatteluissa kah-
den oppilaan vastaukset luokittuivat välttelevän diskurssin alueelle. Jälkihaastatteluissa
välttelevän diskurssin vastauksia ei löytynyt lainkaan, vaan nämä olivat siirtyneet epävar-
man- ja pohdiskelevan diskurssin piireihin. Määrätietoiseen diskurssin luokittautui alku-
haastatteluihin verraten yksi haastattelu enemmän. Määrällisesti tulos on epäkiinnostava,
ja siksi tarkastelen tuloksia laadullisen, selittävän tapaustutkimuksen avulla. Seuraavaksi
erittelen tekijöitä pedagogisesta sovelluksesta, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet op-
pilaiden vastauksiin ja mitkä tekijät ovat voineet vaikuttaa siirtymiseen diskurssista toi-
seen. (Eriksson & Koistinen 2014: 13.)

Lämmön ja myötätunnon tunteiden nähdään edustavan samaistumisen kokemukseen vaa-
dittavien empatian ja sympatian kokemusta (Stansfield & Bunce 2014: 10-11). Aineiston
perusteella osa oppilaista koki samaistumisen kokemuksia tiettyjä tarinassa esiintyviä
hahmoja kohtaan (liite 1). Erityisesti positiiviseen hahmoon samaistuminen nähdään up-
poutumista edesauttavana tekijänä (Vezzali ym. 2016: 10-11). Tarinan negatiivista hah-
moa edustava Monni ei aineiston perusteella näytä herättävän samaistumisen kokemuksia
oppilaissa. Pekka herätti aineiston perusteella lämpöä ja myötätuntoa oppilaissa, ja kiu-
saamistutkimukseen nojautuen hahmo voidaan luokitella *kiusatuksi* (Salmivalli 1999: 12-
13, 52). Mahdollisesti Pekkaa kohtaan tapahtunut samaistuminen ja kolmannella tunnilla
suoritettu keskustelu Pekan tunteista herätti oppilaissa kokemuksen, joka vaikutti heidän
haastatteluissa antamiinsa vastauksiin. Tällöin haastattelussa esittämässäni kiusaamisti-
lanteessa kiusatuksi tulkittavissa olevaa hahmoa (Veeti) kohtaan olisi helpompaa kokea
sympatian tunteita. *Perezhivanien* näkökulmasta tarkkailtuna oppilaan kokemus Pekka
Töpöhännän tarinasta ja siihen liittyvistä teemoista tulisi pedagogisen sovelluksen aikana
osaksi oppilaan omaa kokemusmaailmaa ja herättäisi hänessä näkökulmia sosiaalisen

kanssakäymisen normeista (Изотова & Марцинковская 2016: 6; Ferholt 2009: 4). Näin ollen haastatteluissa esitettyä tilannetta olisi mahdollista verrata siihen kokemukseen, jonka oppilas on saanut pedagogisen sovelluksen yhteydessä, ja siksi hän kykenisi jälkihaastattelussa pohdiskelemaan vastauksiaan tai sanoittamaan niitä uudella tavalla.

Piirrostehtävän aikana kerätyn aineiston perusteella samaistumisen kokemuksia koettiin myös Pilliin ja Pullaan (liite1). Pedagogisen sovelluksen aikana nostin Pillin ja Pullan roolit oppilaiden tietoisuuteen viimeisellä tunnilla toteutetun kirjetehtävän avulla (liite 3), jossa oppilaiden tuli kirjoittaa Pillille ja Pullalle kirje neuvoineen tilanteen ratkaisemiseksi. Tutkailemalla haastatteluaineistoa on todettavissa, että oppilaat nimeävät haastattelutilanteen alussa esitetyn tilanteen tärkeiksi rooleiksi Lillin ja Jutan (ulkopuoliset) useammin pedagogisen sovelluksen jälkeen toteutetuissa haastatteluissa kuin ennen pedagogista sovellusta toteutetuissa haastatteluissa. Alla esimerkit haastatteluista:

Alkuhaastattelut:

1. *H: Mm-m. No, ketkäs täs tarinas on sun mielest tärkees roolissa?*
O: Mm. Mmm... Nää. (osoittaa Lilliä ja Juttua)
H: Ai on? Joo. Miks ne on sun mielest tärkees roolissa?
O: Koska neeee... ne.. nää näki.. nää.
H: Joo. No pitäskö niiden tehdä sun mielest jotain?
O: Joo.
H: Mitä ne vois esim tehdä?
O: Öö mennäsanoo tälle että lopeta tuo.
2. *H: Okei. Sitten vielä viimeinen kysymys, eli, ketkä on sun mielest täs tärkees roolissa, täs jutussa?*
O: Noi. (osoittaa Lilliä ja Juttua)
H: Okei. Miksi?
O: Koska ne vois hakee sen repun ja tuoda sen Veetile.
H: Mm-m. Voisko ne tehdä jotain muuta?
O: Mm. Sanoo tolle et eisaa tehdä sillee.
3. *H: Kuka on sun mielest tärkees roolis tässä että... Onks Lilli ja Jutta tärkees roolissa vai onks Vilho tai Veeti tärkees roolissa*
O: Varmaaaaa... nää. (osoittaa Lilliä ja Juttua)
H: Okei. Miksä oot sitä mieltä?
O: Koskaa jos ne vaikka huomaa että tolleen tapahtuu sit ne voi kertoo sille vitsin... sille opettajalle tai sille jollekin.

Jälkihaastattelut:

1. *H: Noup. Ja ketkä sun mielest on täs tarinas tärkees roolissa?*
O: Tä.. Nää. (Osoittaa Lilliä ja Juttua)
H: Miksi?
O: Koska ne vois mennä auttaa tota.
2. *H: Mm-hm. Sitte, viimeinen kysymys. Kuka sun mielest täs on tärkees roolissa?*
O: Noi kaks. (osoittaa Vilhoa ja Veetiä)
H: Miksi?
O: Koska neonniiku tän päähenkilöt ja sillee.
H: Okei. Et nää ei oo tärkeitä?
O: Nii
H: Okei
O: Mut toisaalta ne ois voinu mennä auttaattota... Veetiä.
H: Nii. Iha totta. Hyvä.
3. *H: Mm. Eli ketkä sun mielest täs tarinas on tärkees roolissa?*
O: Nooi.
H: Lilli ja Jutta?
O: Nii
H: Miksi?
O: Koskaa ne vois tuoda sen sille... tai sitten toi Vilho, et se vois hakee sen, ja pyytää anteeks.
4. *O: No toi Veeti ja sitti toinen kroko.*
H: Veeti ja Vilho? Miksi?
O: Koska, toi toinen kiusaa ja toinen on kiusattava.
H: Okei. Onksne ainuut tärkeet täs koko jutussa?
O: Noei, koska nää vois vaikuttaa siihen jos ne auttais.
H: Mm. Miten ne auttais?
O: No että, ne vaikka nostais sen repun sieltä puskasta.
5. *H: Nii. Varmaan tulee paha mieli. No nyt sun mielest ketkä täs tarinas on tärkees roolissa?*
O: Noo nää kunne ei tee mitään kyl. (osoittaa Lilliä ja Juttua)
H: Okei. Miksi?
O: Koska ne ei tuu siihe.. tonne.. vähänniiku Pilli ja Pulla.
H: No voisko ne tehdä jotain?
O: Vois, ne vois tulla ton Veetin puolelle.
6. *H: Kyllä. Noksetkä sun mielest tässä jutussa on tärkees roolissa?*
O: Nää kaks (osoittaa Lilliä ja Juttua)
H: Miks?
O: No koska ne voi tulla siihen väliin, ne voi niinku tulla ja kertoo iipeehjaajalle vaikka ja siellä repussa voi olla joku puhelin ja sevoi mennä rikki.

Pedagogisen sovelluksen jälkeen toteutetuissa haastatteluissa oli havaittavissa kaksinkertainen määrä vastauksia, joista voidaan todeta oppilaan kokeneen ulkopuolisten (Lilli ja Jutta) roolin tärkeänä. Haastatteluista ei ole havaittavissa viitteitä sympatian tai empatian tunteiden kokemisesta, mutta pedagogisen sovelluksen aikainen uppoutumisprosessi on

voinut aiheuttaa oppilaiden kokemusmaailmassa muutoksen, joka toimii välineenä havaita uusia näkökulmia haastattelutilanteessa esitetyn tilanteen osalta (Gerrig 1993: 10-11). Pedagogisen sovelluksen aikana oppilaat ovat mahdollisesti saaneet uuden kokemuksen kiusaamistilanteesta toimimisesta ja siihen liittyvistä rooleista. Tämän tapahtuessa he kykenisivät vertailemaan oppimiansa sosiaalisen kanssakäymisen muotoja ja siihen liittyviä toimintatapoja tilanteeseen, joka muistuttaa pedagogisen sovelluksen aikana käsiteltyä tilannetta. Jälkihaastatteluista yksi oppilas (haastattelu nro. 5) suoraan viittaa pedagogisen sovelluksen aikana käsiteltyihin Pilliin ja Pullaan ja vertaa näitä Lillin ja Jutan rooleihin: *”Koska ne ei tuu siihe... tone... vähänniinku Pilli ja Pulla.”* Tämän vastauksen perusteella voidaan päätellä, että kyseinen oppilas kykenee refleктоimaan haastattelutilanteessa esitettyä kiusaamistilannetta pedagogisessa sovelluksessa käsiteltyyn tarinaan (Изотова & Марцинковская 2016: 6; Vygotsky 1967: 10-12; Gerrig 1993: 1-2).

Haastatteluaineiston perusteella ei voida todeta oppilaiden uppoutumisen tasoa. Analyysi ja tulokset perustuvat diskurssianalyttisen tutkimusmenetelmän piirteiden mukaisesti oppilaiden tuottaman sanallisten valintojen tarkasteluun (Johnstone 2002: 4; Pynnönen 2013: 5-6). Oppilaiden haastatteluvastauksista eritelty diskurssit antavat viitettä siitä, miten oppilaat kokevat haastattelutilanteessa esiteltyjä kiusaamiseen liittyviä teemoja. Diskurssit ovat kuitenkin haastattelutilanteessa syntyneitä tapoja suhtautua kiusaamistilanteeseen, jolloin itse haastattelutilanne väistämättä vaikuttaa oppilaiden vastauksiin tai tapoihin ilmaista itseään. Diskurssien syntymiseen on saattanut vaikuttaa erittäin moni muuttuja, kuten oppilaan väsymys, jännitys, luonne ja sosiaaliset taidot. Näen kolmannen tutkimuskysymyksen kuitenkin tärkeänä osana tätä tutkimusta, sillä se antaa viitteitä oppilaiden ajattelusta. Jatkotutkimuksen kannalta on tärkeää pohtia, miten häivyttää muuttujia, jotka vaikuttavat oppilaiden vastauksiin haastattelutilanteessa, ja miten tämän tutkimuksen yhteydessä toteutettuja haastatteluja voidaan hyödyntää pedagogisen sovelluksen suunnitteluun ja kehittämiseen.

5.4 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa tarkastelen ja analysoin kirjallisuutta hyödyntävän, kiusaamista ehkäisevän pedagogisen sovelluksen suunnittelua ja toteutusta. Suunnittelin pedagogisen sovelluksen nojautumalla kirjallisuuden perusteella keskeisiin neljään lukemisen kautta empatiaan vaikuttavaan tekijään: uppoutuminen, narratiivisuus, positiiviseen hahmoon samaistuminen ja lukemisen tavat. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, mitä asioita on otettava huomioon suunniteltaessa pedagogista sovellusta, jossa käsitellään kiusaamista kirjallisuuden avulla. Toinen tutkimuskysymys pureutuu siihen, millä tavoin toteuttamani pedagoginen sovellus toteutui uppoutumisen, narratiivisuuden, positiiviseen hahmoon samaistumisen ja lukemisen tapojen näkökulmasta. Keskeistä on huomioda, että sovelluksessa toteutuvat narratiivisuus, positiiviseen hahmoon samaistuminen ja lukemisen tavat, joiden avulla oppilas kykenee uppoutumaan tarinaan ja kokemaan *perezhivani*. (Gerrig 1993; Bal & Veltkamp 2013; Green & Brock 2000; Vezzali ym. 2016; Stansfield & Bunce 2014; Vygotsky 1967.)

Narratiivisuus eli tarinallisuus toteutui pedagogisessa sovelluksessa kiusaamien käsitteilyyn käytettävän teoksen, Pekka Töpöhäntä -kirjan myötä. Tarina on narratiivin sisältävä teksti, joten se soveltuu käytettäväksi pedagogisessa sovelluksessa. Tämän lisäksi hyödynsin prosessidraaman keinoja narratiivisuuden liittämiseksi oppilaiden toimintaan ja sovelluksen etenemiseen. Balin ja Veltkampin (2013) tutkimukset ovat osoittaneet, että fiktiivinen teksti on suotuisampi uppoutumisen kannalta kuin faktatietoon perustuva teksti. Gerrig ja Richard (2000) ovat todenneet, että tekstin fiktiivisyys ei niinkään ole keskeisessä osassa uppoutumisen mahdollistamiseksi, vaan se, että teksti sisältää narratiivin eli juonen (707). Pekka Töpöhännän valitseminen työkaluksi pedagogisen sovelluksen toteuttamiseen ottaa huomioon sekä Balin ja Veltkampin (2016) että Gerrigin ja Richardin (2000) tutkimustulokset: teksti on juonen sisältävä, fiktiivinen satu. Tämän lisäksi halusin tukea narratiivisuutta lisäämällä oppilaiden työskentelyyn draaman keinoja. Draaman avulla on mahdollista käsitellä vaikeitakin teemoja. Samalla se mahdollistaa narratiivisuuden sisältämisen oppilaiden toimintaan, jonka ansiosta uppoutumiselle on suotuisimmat mahdollisuudet tapahtua. (Bal & Veltkamp 2013; Toivanen 2015: 12.)

Positiiviseen hahmoon samaistuminen aiheutti aineiston analysointivaiheessa pohdintaa niin etiikan kuin käytännön puolesta. Pekka Töpöhäntä -satujen päähenkilö on Pekka Töpöhäntä, ja hahmo on tyypillisesti ystävällinen ja reilu, myönteinen hahmo. Teoriataustaan nojaten uppoutuminen vaatii positiiviseen hahmoon samaistumista, jotta lukijan kokemusmaailmassa tapahtuisi muutos (Stansfield & Bunce 2014, 16). Ensimmäisellä tunnilla toteutetun piirrostehtävän (liite 1) tavoitteena oli suunnata oppilaiden huomio hahmoihin ja löytää niistä samaistumisen kohteita. Kolmannen tunnin alussa otin esille Pekka Töpöhäntää kohtaan lausutut negatiiviset kommentit, jonka ohella ohjasin oppilaita kokemaan myötätuntoa Pekkaa kohtaan. Tässä kohtaa pedagogisen sovelluksen toteuttamista on havaittavissa ristiriita: ensimmäisen tunnin tehtävän tarkoituksena oli herättää oppilaissa itsessään syntyvät samaistumisen kokemukset, mutta kolmannen tunnin alussa ohjasin oppilaita tarkoituksellisesti kokemaan myötätuntoa ja sympatiaa Pekkaa kohtaan. Tällöin oppilaassa tapahtuva mahdollinen samaistumisprosessi johonkin muuhun hahmoon kuin Pekkaan on saattanut häiriintyä. On pohdittava, palveleeko tämänkaltainen tehtävä oppilaan uppoutumista ja empatian kokemista, vai häiritseekö se sitä uppoutumisen ja samaistumisen prosessia, jonka oppilas itse on jo mahdollisesti aloittanut ensimmäisellä tunnilla. Vezzalín ym. (2016) mukaan nimenomaan positiiviseen hahmoon samaistuminen edesauttaa oppilaan uppoutumista tarinaan, joten teoria toimii perusteena sille, että oppilasta ohjataan samaistumaan juurikin Pekkaan, positiiviseen hahmoon (10-11). Tällöin oppilaan kognitiota ohjataan ulkopuolelta aikuisen haluamaan suuntaan, joka herättää kysymyksen pedagogisen sovelluksen tavoitteesta: halutaanko sovelluksella pyrkiä kiusaamisen kiusatulle aiheuttaman haitallisuuden ymmärtämiseen vai kiusaamistilanteessa esiintyvien roolien taustalla vaikuttaviin syvempien tekijöiden ymmärtämiseen?

Lukemisen tavat huomioin ottamalla pedagogisen sovelluksen suunnittelussa huomioon Perusopetuksen opetussuunnitelmassa asetetun määritelmän monilukutaidosta. Monilukutaidon määritelmässä korostetaan tekstin käsityksen laaja-alaisuutta. Kirjoitetun tekstin lisäksi monilukutaitoon sisältyy kuvallisen, auditiivisen ja kinesteettisen tiedon muodossa annettu informaatio. Näiden tuottaminen ja tulkitseminen on osa Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 22.) Otin samalla huomioon erilaisten oppijoiden tarpeet käyttämällä monipuolisia tekstinlukutaitoja. Tutkimuskohteenani olevat oppilaat olivat toisluokkalaisia eli seitsemän- tai kahdeksanvuotiaita, jolloin koin tarpeelliseksi tarjota heille mahdollisuuksia tutustua tekstiin niin, ettei uppoutuminen jäisi kiinni heidän lukemis- tai kirjoitustaidoistaan. Käyttämällä

yksipuolisesti lukemisen menetelmiä, kuten antamalla tekstin oppilaiden luettavaksi, olisin asettanut oppilaat eriarvoiseen asemaan heidän kykyjensä perusteella. Tällöin todennäköisesti vain hyvät luku- ja luetunymmärtämisen taidot omaavat oppilaat olisivat olleet kykeneväisiä uppoutumaan tarinaan.

Aineiston perusteella on hankala arvioida oppilaiden uppoutumisen tasoa, mutta kerätyn aineiston perusteella ja oppilaiden käyttämien sanallisten valintojen analyysin tuloksena on havaittavissa, että oppilaat osoittavat piirteitä uppoutumisen ja *perezhivanien* kokemisesta. Monessa kohtaa aineistoa oppilaat käyttävät käsitteitä, joita voidaan pitää vertailukohtana heidän omiin kokemuksiinsa ja aikeisempiin käsityksiin ympäristön tapahtumista (esim. liite 1: ”riita” -sanana käyttö. Ks. s. 28-30). Tätä voidaan pitää havaintojen, tunteiden ja kognition yhdistymisenä: oppilas on havainnoinut Pekan, Monnin, Pillin ja Pullan välillä tapahtuvaa kanssakäymistä. Tätä kanssakäymistä on tarkasteltu eri näkökulmista yhteisesti luokkatovereiden kanssa, ja lopulta oppilasta pyydetään kirjoittamaan neuvo tilanteen ratkaisemiseksi. Oppilaat antavat kirjeissä ymmärtää refleктоivansa havainnoimaansa tapahtumaa niihin sosiaalisen kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen normeihin, joita he omassa elämässään ovat kohdanneet (liite 3), ja nämä piirteet antavat viitteitä *perezhivanien* kokemisesta. (Изотова & Марцинковская 2016; Vygotsky 1967.)

Edellä mainittu ilmiö on nähtävissä ja todettavissa myös tutkimuksen aikana toteutettujen haastatteluiden perusteella. Tarkastelin haastatteluiden avulla, minkälaisia diskursseja on nähtävissä oppilaiden tavassa suhtautua kiusaamistilanteisiin. Toteutin haastattelut sekä ennen pedagogisen sovelluksen toteuttamista että sen jälkeen. Löysin neljä diskurssia, jotka ovat *välttelevä*-, *epävarma*-, *pohdiskeleva*- ja *määrätietoinen diskurssi*. Ennen sovellusta toteutetuissa haastatteluissa oppilaiden vastauksista on löydettävissä *välttelevä diskurssi* (litteroinnit 1). Tämä muodostui haastatteluista, joissa oppilas ei ilmaissut omia mielipiteitään kiusaamisesta ja vastasi lyhytsanaisesti ja käyttämällä vastauksia kuten ”*emmä tiiä*” ja ”*emmä jaksa*”. Pedagogisen sovelluksen toteuttamisen jälkeen tehtyjen haastatteluiden vastauksista ei ole löydettävissä välttelevän diskurssin luokkaan sopivia vastauksia. Vastaukset jakautuivat *epävarman*, *pohdiskelevan* ja *määrätietoisen diskurssin* luokkiin. Kiinnostava havainto koskee ulkopuolisten roolien kokemisen kehityksen ennen pedagogista sovellusta toteutettujen haastatteluiden ja sen jälkeen toteutettujen haastatteluiden välillä. Ennen sovelluksen toteuttamista vain kolme oppilasta näki kiu-

saamistilanteessa ulkopuolisten tarkkailijoiden roolin merkityksellisenä, mutta jälkeensä tehdyissä haastatteluissa tämä luku kaksinkertaistui. Kuuden oppilaan vastauksista nimettiin ulkopuolisten tarkkailijoiden rooli tärkeäksi tai annettiin muulla tavoin ymmärtää, että näillä rooleilla olisi mahdollisuus vaikuttaa asioiden kulkuun.

Haastatteluaineiston perusteella ei voida yksiselitteisesti väittää oppilaiden käyneen läpi uppoutumisen tai *perezhivanien* kokemuksia. Analyysin perusteella on kuitenkin havaittavissa, että osa oppilaista osoittaa reflektointia pedagogisessa sovelluksessa tarkastellun Pekka Töpöhännän ja haastattelutilanteessa esitetyn kiusaamistilanteen välillä. Reflektointi oppilaiden havaitseman tilanteen ja aikaisempien kokemusten välillä antaa viitteitä *perezhivaniesta* (Изотова & Марцинковская 2016; Vygotsky 1967). Tutkimuksen pienen otannan vuoksi tuloksista ei voi tehdä yleistettäviä johtopäätelmiä, mutta on merkittävää huomata pientäkin muutosta näinkin lyhyen aikavälin sisällä toteutetun tutkimuksen tuloksena. Suunnittelemani pedagoginen sovellus on kehittämisen arvoinen työkalu, ja jatkotutkimuksella on mahdollista ymmärtää tarkemmin niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat oppilaissa uppoutumisen tai *perezhivanien*. Tarkempi ymmärrys näistä prosesseista auttaa kehittämään sovellusta suuntaan, jolla kyetään edelleen hyödyntämään kirjallisuutta koulukiusaamisen ehkäisyssä ja herättämään oppilaat pohtimaan ja havainnoimaan ympäristössään tapahtuvaa vuorovaikutusta ja sen aiheuttamia reaktioita ihmisissä.

6 Pohdintaa ja luotettavuus

Toteutin tutkimukseni selittävän tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen avulla, ja tutkimuksen yhtenä haasteena voidaan pitää aineiston tarkkaa esittelyä. Selittävässä tapauksessa tutkijan tulee esitellä aineistonsa siten, että lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä tutkimuksen toteuttamisen ja analysoinnin aikana (Eriksson & Koistinen 2014: 13). Tutkimuskohteen, pedagogisen sovelluksen, monimutkaisen luonteen vuoksi pyrin raportoinnin selkeyteen nojautumalla vahvasti teoriapohjaan ja pyrkimällä osoittamaan lukijalle päättelyni vaiheet. Päättelyni seuraamisen mahdollistamiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi tukeuduin teoriataustassa esittelemiini käsitteisiin ja pitäydyin niiden käytössä. Käsitteiden luotettavuuden parantamiseksi pyrin tarkasti avaamaan lukijalle käsitteiden merkityksen ja taustan. Tätä helpotti kandidaatintutkimani, johon nojautuen selvensin käsitteiden merkitystä. Käsitteiden tarkka ymmärrys helpotti raportointia, joka hyvin pitkälti tukeutui teoriaosuudessa käyttämiini käsitteisiin ja niiden merkityksiin. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994: 100.) Tutkimukseni luotettavuutta lisää tarkka vaiheiden raportointi, joka mahdollistaa tutkimukseni toistettavuuden. Tähän tutkimukseen nojautuen kuka tahansa opetusalan harjoittaja voi toteuttaa pedagogisen sovelluksen, sillä suunnittelun ja toteuttamisen vaiheet on tuotu ilmi tarkasti. Tarkastelin keskeisiä käsitteitä (*uppoutuminen, narratiivisuus, positiiviseen hahmoon samaistuminen, lukemisen tavat ja perezhivanie*) monipuolisesti tutkimuksen eri vaiheissa ja tarkastelin niitä eri tutkimuskysymysten näkökulmista. Arvioin käsitteiden toteutumista sekä pedagogisen sovelluksen suunnitteluprosessin että sen toteuttamisen aikana. (Syrjälä ym. 1994: 103; Mäkelä 1990: 53.) Aineiston analysoinnissa pyrin keskittymään pieneen määrään aineistoa kerrallaan. Analysoin ensin huolellisesti pienen osan aineistoa ja sen mukaan päättelin, millä tavoin kerättyä aineistoa voidaan parhaiten hyödyntää. Toteutin analysointia pedagogisen sovelluksen toteuttamisen aikana, jolloin kykenin arvioimaan, minkälaista aineistoa minun kannattaa sovelluksen toteuttamisen aikana kerätä. (Mäkelä 1990: 48.) Taiteen, kuten draaman ja kirjallisuuden, käyttäminen tieteellisessä tutkimuksessa on nostanut suosiotaan viime vuosina. Tämä tuo haastetta tutkimuksen tekemiseen: tutkijan tulee kyetä näkemään suorien johtopäätösten ylitse ja tarkastelemaan aineiston sisäistä suhdetta laajempaan kontekstiin. (Coemans, Wang, Leysen & Hannes 2015: 34, 36; Wang, Coemans, Siegesmund & Hannes 2017: 7-8.) Pyrin tarkastelemaan aineistoa ja tuloksia huomioimalla kokonaisuutta ja välttämällä suoraa syy-

seuraussuhteista nousevia johtopäätelmiä. Parhaimmillaan olen osannut tarkastella tutkimuksen kohdetta uusista näkökulmista ja pureutua tutkittavan ilmiön taustatekijöihin. (Wang, Coemans, Siegesmund & Hannes 2017: 12-13.)

Haaste tämänkaltaisessa tutkimuksessa on tutkimusasetelman ja tutkimuksen kohteen yhteneväisyys. Tutkimusasetelmani on myös tutkimuksen kohde: toteutin pedagogisen sovelluksen, jonka suunnittelua ja toteutusta arvioin. Tämä asetti haasteen tutkimusasetelman kuvauksen ja analysoinnin erottelussa. Pyrin siihen, että lukijalle nämä kaksi piirrettä säilyisivät erillisinä, vaikkakin toistolta ei tämänkaltaisessa tutkimuksessa voi täysin välttyä. Tutkimukseni olisi mahdollista toteuttaa myös tutkija-assistentin avulla, joka videoi pedagogisen sovelluksen toteuttamista. Tällöin tutkimuksen kohteeksi olisi mahdollista rajata oppilaiden ilmeet, eleet ja käyttäytyminen, joita analysoidaan esimerkiksi hidastetun videon avulla. Beth Ferholt (2018) on tutkinut leikkimaailmapedagogiikkaa, ja hän on kyennyt *slow motion* -tekniikan avulla löytämään videoaineistosta ilmentymiä esimerkiksi samaistumisen kokemuksista. Ferholtin tutkimustuloksista oli löydettävissä näytteitä oppilaiden sitoutuneisuudesta leikkimaailmaan, jota voidaan verrata suunnittelemani pedagogiseen sovellukseen, sillä molemmat hyödyntävät draamaa ja tarinallisuutta keinoinaan sitouttaa lapset yhteisen toiminnan äärelle. Huomattava havainto leikkimaailmatutkimuksessa oli se, että tutkimukseen osallistuneen luokan opettajan ja tutkijoiden näkökulmasta analysoidussa tilanteessa oppilaat eivät vaikuttaneet olleen sitoutuneita toimintaan. Vasta videoaineiston analysoinnilla ja *slow motion* -tekniikan hyödyntämisellä nähtiin merkkejä oppilaiden voimakkaastakin sitoutuneisuudesta. (Ferholt 2018.) Tutkimus on hyvä esimerkki siitä, millä tavoin toteuttamaani tutkimusta voidaan vaihtoehtoisin tavoin lähestyä ja minkälaisia keinoja uppoutumisen ja *perezhivaniien* tutkimiselle on olemassa.

Kriittistä tarkastelua tulee kohdistaa työtapojen riittävyyteen ja laatuun. Kohdistan kriittikkiä toisella oppitunnilla toteuttamani patsastehtävän toteuttamiseen. Tämä tehtävä annettiin oppilaille tutustumatta systemaattisesti jokaiseen hahmoon, joita patsastyöskentelyssä esiintyi. Yksittäisellä oppilaalla saattoi olla aikaisempi kokemus Pekka Töpöhännän tarinoista, jolloin kirjassa esiintyvät hahmot olivat hänelle aiemmin tuttuja. Tätä ei kuitenkaan voida pitää oletusarvona. Mahdollisten empatian ja sympatian tunteiden syntyminen edellyttää lukijan tutustumista hahmoihin, jolloin ei ole voida olettaa oppilaan omaavan käsitystä hahmojen negatiivisuudesta tai positiivisuudesta jo toisen oppitunnin

aikana. (Stansfield & Bunce 2014: 16.) Tehtävää voidaan käyttää keinona tutustuttaa oppilaat kirjasarjan hahmoihin ja tarjota heille mahdollisuus samaistumisen kokemiseen, mutta kriittisesti tarkasteltuna on pohdittava, tarjoaako tämänkaltaisen tehtävä riittäviä edellytyksiä tavoitteiden saavuttamiseksi. Toteuttamassani sovelluksessa tarjosin oppilaille edellytyksiä lähinnä samaistua Pekka Töpöhäntään. Onkin pohdittava tarkoin pedagogisen sovelluksen tavoite. Jos tavoite on tarjota oppilaille mahdollisimman laajasti samaistumisen kokemuksia eri hahmoista, tulee hahmoihin tutustumiselle tarjota yhtäläisiä mahdollisuuksia.

Mahdollisiin ennakkokäsitysten vaikutuksiin liittyen huomioni pedagogisen sovelluksen aikana kiinnittyi erityisesti siihen, että Monni oli alusta alkaen vältelty ja vierastettu hahmo. Oppilaista kukaan ei piirtänyt Monnia, vaikka Pekan piirtämiselle annettiin löyhäkin syytä, kuten *”mä vaan päätin”*. Monnia kohtaan ei tunnettu sympatiaa tai myötätuntoa, josta on pääteltävissä, että oppilaat eivät samaistuneet Monniin. (Vezzali ym. 2016, 10-11; Stansfield & Bunce 2014, 16.) Monnia kohtaan koettiin kenties ennakkoluuloisesti negatiivisia tunteita, jos tarina oli oppilaalle tuttu. Tämä on tärkeä huomio sovelluksen kehittämiseksi: jotta pystytään luomaan oppimistilanne, jossa oppilaan ennakkokäsitykset eivät vaikuta pedagogisen sovelluksen aikana, tulee käytettävän kirjallisuuden valinnassa huomioida, ovatko siinä esiintyvät hahmot oppilaille ennestään tuttuja. Toisaalta on mielenkiintoista pohtia, olisiko tilanne eri, jos ohjaajana olisin esitellyt Monnin traagisena hahmona, joka on kokenut paljon vääryyttä elämässään. Tällöin oppilaan aiemmat käsitykset Monnista joutuisivat ristiriitaiseen asemaan ja oppilas todella joutuisi järjestämään käsityksensä uudelleen. Tai vaihtoehtoisesti, löytämään perusteluja sille, miksi ei kaikesta huolimatta näe Monnissa hyvyttä.

Kiusaamistilanteessa ainoa uhri ei välttämättä ole aina kiusattu: kiusaaja on saattanut ajautua rooliinsa hänen elämässään tapahtuneiden vääryyksien ja hämmennystä aiheuttavien kokemusten tuloksena. Tämän vuoksi näen erittäin tärkeänä käsitellä kiusaamista mahdollisimman monipuolisesti ja lähestymällä sitä eri näkökulmista. Pedagogisen sovelluksen suunnittelussa käytin hyväkseni prosessidraaman suunnittelun tueksi määritellyjä kysymyksiä: *”minkälaiseen inhimilliseen kokemukseen haluan johdattaa oppilaat ja mihin erityiseen asiaan haluan kohdistaa heidän oppimisensa”*, *minkälaiset olosuhteet on luotava, jotta draama käsittelee teemaa”* sekä *”mikä on roolihahmojen näkökulma, jotta*

draamaan syntyisi jännite” (Bowell & Heap 2005: 20-21). Näitä kysymyksiä hyödyntämällä voidaan muokata sovellusta käsittelemään niitä näkökulmia, joita kullakin oppitunnilla tai kiusaamisen vastaisella interventiolla halutaan korostaa. Jos toiminnan päämääränä on kiusatun tunteiden käsitteleminen, tulee samaistuminen ohjata tapahtumaan kiusatun rooliin luokiteltuun hahmoon. Jos taas halutaan ymmärtää kiusaajan motiiveja ja tunteuksia, tulee samaistuminen ohjata kiusaajaan ja niin edelleen. Olisi mielenkiintoista toteuttaa vertaileva lisätutkimus rakentamalla pedagoginen sovellus niin, että Monni pidetään toiminnan keskipisteenä ja hänen toimiensa ymmärtäminen sovelluksen päämääränä. Tällöin oppilaille syntyisi uudenlainen kokemus kiusaamisesta ja kiusaamiseen liittyvistä rooleista. Huomioitavaa on se, ettei kiusaamista tule millään tavoin esittää hyväksyttävänä, vaan tavoitteena on yrittää auttaa oppilaita ymmärtämään, miksi kiusaamista ylipäättään tapahtuu ja miksi se on niin haitallista.

Kirjeissä, jotka oppilaat kirjoittivat Pillille ja Pullalle, oppilaat kertovat millä tavoin hahmojen tulisi toimia kiusaamistilanteen ratkaisemiseksi. He ymmärtävät, että ilkeä käytös on aiheuttanut Pekalle pahaa oloa ja näkevät myös, että hyvällä käytöksellä saadaan aikaan parempi suhde Pekan ja Monnin välille. Näen tämänkaltaiset havainnot tärkeinä viitteinä siitä, miten koululaisten välistä vuorovaikutusta voidaan parantaa: lisäämällä ymmärrystä muiden ihmisten tunteista ja taustoista, voidaan oppilaissa herättää valtava potentiaali muiden ymmärtämiselle ja ystävälliselle kohtelulle. Jos kehittelemäni pedagogisen sovelluksen avulla kyetään parantamaan edes yhden oppilaan käsityksiä kiusaamisen haitallisuudesta, on tutkimukseni enemmän kuin onnistunut tehtävässään ehkäistä koulukiusaamista ja luoda edellytyksiä empaattiselle toiminnalle.

Lähteet

Bal, M. & Veltkamp, M. (2013). *How Does Fiction Reading Influence Empathy?* <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0055341>. Viitattu 15.2.2017

Bowell, P. & Heap Brian S. (2005). *Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Suom. Raija Airaksinen, Pekka Korhonen & Pietari Korhonen. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy 2008.

Coemans, S., Wang, Q., Leysen J. & Hannes, K. (2015) *The use of art-based methods in community-based research with vulnerable populations: Protocol for a scoping review*. International Journal of Education Research 71 (2015) 33-39.

Fagerholm, H. (2017). *Kirjallisuuden käyttö koulukiusaamisen vastaisessa työssä: Kirjallisuuden lukemisen vaikutus empatian kehittymiseen ja sen hyödyntäminen koulukiusaamisen ehkäisyssä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.

Ferholt, B. (2009). *The Development of Cognition, Emotion, Imagination and Creativity As Made Visible through Adult-Child Joint Play: Perezhivanie through Playworlds*. San Diego: University of California

Gerrig, Richard (1993). *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. New Haven: Yale UP, 1993. 1– 25. <https://sites.ualberta.ca/~dmiall/Literary-Reading/Readings/Gerrig%20Experiencing%20Narrative.pdf>

Hongisto, S. (2017). *Kysely: Opettajat kaipaavat enemmän eväitä kiusaamisen kitkemiseksi*. OAJ. Viitattu 15.09.2018. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset&contentID=1408918906591&keyword=kiusaaminen>

Johnstone, B. (2002). *Discourse analysis*. Blackwell Publishing Ltd.

Melanie C. Green and Timothy C. Brock (2000). *The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives*. *Journal of personality and social psychology*. Ohio State University.

Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. ja Perttola, L. (2013). *Pelastakaa koulukiussattu! – koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa*. Sastamala: Kunnallisanalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisu.

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Pynnönen, A. (2013) *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu.

Salmivalli, C. (2003). *Koulukiussaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Juva: WS Bookwell Oy.

Salmivalli, C. (1999). *Koulukiussaaminen ryhmäilmionä*. Gaudeamus. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Stansfield, J. & Bunce, L. (2014). *The relationship between empathy and reading fiction: separate roles for cognitive and affective components*. *Reading Fiction: Separate Roles for Cognitive and Affective Components*. Journal of European Psychology Students, 5 (3), 9– 18, DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/jeps.ca>

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä Oy. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Toivanen, T. (2015) *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

L. S. Vygotsky (1967) Play and Its Role in the Mental Development of the Child, Soviet Psychology, 5:3, 6-18, DOI: 10.2753/RPO1061-040505036

Mäkelä, K. toim. (1990) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Oy Gaudeamus Ab. Helsinki: Painokaari Oy.

Sanakirja.org. *Переживание*. Viitattu 15.10.2018. www.sanakirja.org

Психологический словарь: *Переживание*. Viitattu 15.10.2018. <http://www.b17.ru/dic/perejivanie/>

Wang, Q., Coemans, S., Siegesmund, R. & Hannes, K. (2017) *Arts-based methods in socially engaged research practice: a classification framework*. Art/research International: A Transdisciplinary journal. Volume 2 Issue 2.

Е.И. Изотова & Т.Д. Марцинковская (2016). *Проблема переживания в концепциях Выготского и Теплова: современный контекст*. Moscow: Moscow State University of Psychology & Education.

LIITE 1

Oppilaiden piirtämän hahmot ja piirtämiselle annetut perustelut.

	Rooli (Salmivalli 1999, 52)	Miksi päätin piirtää juuri tämän hahmon?	Millainen luonne piirtämälläni hahmolla on?	Piirrosten lukumäärä
Monni	kiusaaja			0
Pekka	kiusattu	1: "Mä vaan päätin" 2: "Se on päähenkilö." 3: "Koska sen häntä oli poikki." 4: "Tykkään Pekka Töpöhännästä."	1: "Ystävällinen" 2: "Tyhmä" 3: "Ystävällinen" 4: "Kiva"	4
Pilli	mahdollistaja	1: "Koska se on helppo piirtää." 2: "Koska halusin."	1: "Hauska ja ilkeä" 2: "Hauska"	2
Pulla	mahdollistaja	1: "Hänen nimi oli hauska." 2: "Koska se on hauska." 3: "Koska se on hauska ja kiva." 4: -	1: "Äänekäs ja ystävällinen" 2: "Tosi naurava" 3: "Pelle ja nopea" 4: "Sillä on tavallaan pomo eli Monni sen takia se on semmoinen matkia"	4

LIITE 2

Patsastyöskentelyn tueksi kirjoitetut puhe- ja ajatuskuplat.

Hahmo	Hahmon kommentti/ajatus	Kommentti	Ajatus
Monni	<i>"Sinä olet koppava ja sillä sipuli!!"</i> <i>"Miksi kävelet noin hölmösti?"</i> <i>"Pekka on tosi tyhmä!"</i>	x x	x
Pekka	<i>"Pekan aivot ei toimi."</i> <i>"Tähän pitäisi vastata jotain viksua."</i> <i>"Idiootti Monni."</i>		x x x
Pilli/Pulla	<i>"Pekka ja Monni riitelevät kovasti!"</i> <i>"Niin, Pekka ja Monni riitelevät kovasti!"</i> <i>"Mitä nuo tekevät?"</i> <i>"Niin todella hölmösti."</i>	x	x x x

LIITE 3

Oppilaiden Pillille ja Pullalle ohjeeksi kirjoittamat kirjeet:

K1: "Moi Pilli ja Pulla! Menkää riitaan ja sanokaa että riita poikki ja voita väliin jos ei voita niin makkaroita."

K2: "Hei Pilli ja Pulla. Seuraavassa riidassa menkää Pekan puolelle. ja sanokaa Monnille että älä kiusaa Pekkaa."

K3: "Moi Pilli ja Pulla! Kuulin että teillä on ongelma. Minä haluaisin auttaa teitä. Menkää sanomaan Monnille että Monni lopettaa kiusaamisen. Ja kun te nauroitte Pekkalle menkää pyytämään Pekalta anteeksi."

K4: "Moi Pilli ja Pulla! Kuulin ongelmastanne ja autan teitä ratkaisemaan sen. Voisitte kertoa asialle jollekin aikuiselle. Te pystyisitte myös puhua vakavasti Monnille."

K5: "Moi Pilli ja Pulla! Kuulin että teillä on ongelma. Aion auttaa teitä sanokaa Monnille että älä ärsytä Pekkaa! Ja puolustakaa Pekkaa jos näet että Pekkaa kiusataan menkää puolustamaan Pekkaa!!!"

K6: "Moi Pilli ja Pulla! Kuulin että teillä on ongelma. Tehkää niin että sanokaa Monnille että lopeta Pekan kiusaaminen."

K7: "Moi Pilli ja Pulla. No Pilli ja Pulla menkää Pekan puolelle ja älä kiusaa. Pekan kanssa leikimään."

K8: "Moi Pilli ja Pulla! Sano Monnille että lopeta. Sano sille että lopeta tai emme ole enää sinun kaveri Monni."

K9: "Moi Pilli ja Pulla! Älä kiusaa Monni. Lopeta Monni tai emme ole sinun kavereja."

K10: "Moi Pilli ja Pulla! Menkää riitaan ja sanokaa että riita poikki ja voita väliin. Jos ei voita niin makkaroita."